

Hörförståelse i ett sfi-klassrum

En fallstudie om en lärares arbete med färdigheten
hörförståelse

Nanna Hübinette

Institutionen för språkdidaktik
Magisteruppsats 15 hp
Språkdidaktik
Magisterkurs inom masterprogrammet i språkdidaktik
Vårterminen 2018
Handledare: Ulrika Magnusson
Examinator: Jenny Rosén
English title: Listening instruction in a classroom at sfi



Stockholms
universitet

Hörförståelse i ett sfi-klassrum

En fallstudie om en lärares arbete med färdigheten *hörförståelse*

Nanna Hübinette

Abstract

This case study is about a teachers' classroom practices regarding listening instruction, which takes place in a classroom at sfi (Swedish for immigrants). The aim is to investigate to what extent and how the teacher forms the listening instruction in the classroom and how those practices can be understood in relation to the sfi curriculum. Observational data and interviews have been analyzed as well as the curriculum for sfi. The analysis has been based on a cognitive model for second language listening and the sociocultural concept of *scaffolding*. Different categories derived from these theories have been used to find the focus areas of the teaching as well as how the practices take form. The curriculum is analyzed through the theory of educational paradigms developed by Ball (1990). The results show that the teacher focuses primarily on vocabulary knowledge and building necessary prior knowledge for listening tasks, and that she uses some instruction in metacognitive strategies and different ways of scaffolding in the manner she is teaching. The curriculum is found to be skills orientated and acts, for this study, as a means of understanding the construct of second language listening that this teacher creates in the classroom.

Nyckelord

Andraspråkslyssnande, fallstudie, hörförståelse, klassrumsstudie, lyssna, sfi

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Syfte och frågeställningar.....	3
1.2 Bakgrund	4
1.2.1 Läroplan och examensmål för sfi och hörförståelseundervisning	4
1.2.2 Användning av begreppen hörförståelse och lyssna	4
2. Teori, tidigare forskning och litteratur	5
2.1 begreppet <i>lyssna</i>	5
2.2 Teori om andraspråkslyssnande	6
2.3 Lyssnarkompetens.....	7
2.3.1 Kognitiva processer	7
2.3.2 Kunskapsresurser.....	8
2.3.3 Metakognition – process och kunskap	8
2.4 Kognitiv modell för andraspråkslyssnande	9
2.5 Ett sociokulturellt perspektiv.....	10
2.5.2 Stöttning i andraspråksundervisning	11
2.6 Paradigm i språkundervisning	11
2.7 Tidigare forskning	12
2.7.1 Tidigare forskning om sfi.....	12
2.7.2 Betydande faktorer för hörförståelse.....	13
2.7.3 Forskning om paradigm i kursplaner	14
3 Material och metod	15
3.1 En fallstudie	15
3.1.1 Observationer.....	15
3.1.2 Intervju	16
3.1.3 Kursplan	17
3.1.4 Urval och avgränsning	17
3.1.5 Läraren, elevgruppen och undervisningsupplägg	17
3.1.6 Etiska aspekter	18
3.1.7 Validitet och reliabilitet	18
3.2 Analyskategorier och bearbetning.....	19
3.2.1 Paradigm i kursplanen	19
3.2.2 Konstruktet andraspråkslyssnande	21
3.2.3 Stöttning.....	23
4 Resultat	25
4.1 Paradigm och <i>lyssna</i> i kursplanen	25

4.1.1	Paradigm i kursplanen	25
4.1.2	Sammanfattning om paradigm i kursplanen för sfi.....	27
4.1.3	Kursplanen och <i>andraspråkslyssnande</i>	27
4.2	Övergripande beskrivning av undervisningen	28
4.2.1	Läraren om undervisningens mål och vägen dit.....	28
4.2.2	Undervisningen i sin helhet.....	29
4.2.3	Hörförståelselektionernas kontext	29
4.3	Undervisningen utifrån aspekter av andraspråkslyssnande	32
4.3.1	Kognitiva processer	32
4.3.2	Kunskapsresurser.....	33
4.3.3	Metakognition.....	37
4.3.4	Sammanfattning	39
4.4	Lärarens stöttning i klassrummet	39
4.4.1	Planerad stöttning	39
4.4.2	Interaktiv stöttning	42
4.4.3	Sammanfattning	44
5	Diskussion	45
5.1	Metodologiska reflektioner.....	45
5.2	Resultatdiskussion.....	46
5.2.1	Lärarens undervisning i relation till begreppet andraspråkslyssnande.....	46
5.2.2.	Lärarens undervisning i relation till begreppet stöttning	46
5.2.3.	Lärarens undervisning i relation till kursplanen	47
5.2.4.	Avslutande diskussion.....	48
5.2.5.	Vidare forskning.....	49
6.	Referenser	50
7.	Bilagor	53

1. Inledning

Hur ser det egentligen ut i ett klassrum på sfi när det gäller hörförståelse? Vad är det som görs i hörförståelseundervisningen på sfi? Med grund i insikten att lyssnande på ett andraspråk och undervisningen av det är ett förhållandevis ungt forskningsfält, och att sfi är en utbildningsform där hörförståelse förekommer som uttalad färdighet att undervisa i, väcktes dessa frågor vilka har utgjort det bakomliggande intresset för att skriva denna uppsats.

Hörförståelse, eller förmågan att lyssna, är en färdighet som är av stor betydelse för möjligheten till kommunikation och språkanvändning. För den muntliga kommunikationen är lyssnande av största vikt – det är omöjligt att upprätthålla en verbal kommunikationssituation om den ena parten inte förstår tal (Field 2009, s. 2). Färdigheten skiljer sig också från den andra perceptiva färdigheten, läsning, i flera avseenden. Skriven text är bestående, ofta standardiserad och det är tydligt var ord börjar och slutar, medan man som lyssnare får hantera en ljudström som försvinner så fort den är yttrad, där ord uttalas olika beroende på talare och där lyssnaren själv måste avgöra var orden börjar och slutar (Field, 2009, s. 27). Hörförståelse på ett andraspråk är dock den färdighet som har den yngsta forskningstraditionen av de fyra färdigheterna tala, skriva, läsa och lyssna (Field, 2009).

Forskning om sfi har gjorts med flera olika utgångspunkter men det finns tämligen lite klassrumsforskning med sfi som undersökningsobjekt med didaktiskt fokus och med hörförståelse i synnerhet. Denna uppsats handlar om det arbete med hörförståelseundervisning som en lärare med flerårig erfarenhet av undervisning på sfi genomför i ett klassrum på sfi. På sfi har hörförståelse egna betygskrav, liksom de andra färdigheterna *skriva*, *muntlig produktion*, *muntlig interaktion* och *läsa*, varför jag anser att just sfi är passande som skolform för att undersöka hur hörförståelseundervisning kan se ut i praktiken. Sfi är dock en skolform som stått i centrum för debatt och diskussioner kring dess effektivitet och kvalitet (Rosén, 2013, s. 33), vilket har lett till en insikt om att sätta den aktuella lärarens undervisning i kontext för de ramar som sfi ändå har.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur en lärare arbetar med färdigheten *hörförståelse* och hur detta arbete kan förstås mot bakgrund av kursplanen för sfi. För att kunna beskriva lärarens arbete används två olika verktyg; en kognitiv modell för andraspråkslyssnande och det sociokulturella perspektivets stötningsbegrepp. Studien görs utifrån nedanstående frågeställningar.

- (1) Vilka undervisningsparadigm (Ball, 1990) och vilka aspekter av andraspråkslyssnande så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012) framträder i kursplanen för sfi?
- (2) I vad mån och på vilket sätt syns olika aspekter av *andraspråkslyssnande* i lärarens hörförståelseundervisning så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012)?
- (3) På vilket sätt används *stötning* som verktyg under hörförståelselektionerna?
- (4) Hur kan innehållet i lärarens hörförståelseundervisning förklaras med bakgrund av kursplanen för sfi?

Den första frågan ämnas svara på genom en analys av kursplanen utifrån Balls (1990) och Hellbergs (2008, 2012) beskrivningar av paradig i kursplaner och undervisning samt med hjälp av en kognitiv

modell av andraspråkslyssnande. Den andra och den tredje forskningsfrågan ämnas besvaras genom en analys av lärarens undervisning utifrån observationer och en intervju med läraren med hjälp av en kognitiv modell av andraspråkslyssnande respektive konceptet om stöttning. Den sista forskningsfrågan lyfts först i diskussionen med avsikt att knyta ihop de tre första frågeställningarna.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Läroplan och examensmål för sfi och hörförståelseundervisning

Sfi är en skolform vars syfte är att ge grundläggande kunskaper i svenska för vuxna invandrare (Skolverket, 2017). Utbildningen ska enligt Skolverkets kursplan ge vuxna invandrare ett funktionellt andraspråk och ”språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv” (2017, s. 8). De övergripande målen för sfi handlar i stort om att eleverna ska utveckla sin språkförmåga i de olika färdigheterna läsa, skriva, tala och lyssna. Kursplanen tar i de övergripande målen även upp att eleven ska utveckla sin förmåga till mottagar- och situationsanpassning i sitt språk och utveckla strategier för fortsatt språkutveckling (2017, s. 8). Utbildningens progression delas upp i kurser A–D, där nivå D är den högsta. Utbildningen är även uppbyggd kring tre studievägar, 1, 2 och 3, som skiljer sig åt gällande deltagarnas studiebakgrund och mål (2017, s. 9).

Deltagare i sfi-utbildningen betygsätts i varje färdighet (hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig färdighet) med betygsskalan A–F, där A–E är godkända betyg (Skolverket, 2017). För att bli godkänd i färdigheten *hörförståelse* i kurs D är det övergripande färdighetsmålet att eleven ska kunna förstå ”tydligt tal i informella och mer formella situationer i vardags- samhälls- och arbetsliv” (2017, s.14). De mer specifika målen för de olika betygen rör elevens förmåga att visa sin förståelse för olika typer av talad text, exempelvis samtal och nyhetssändningar, genom att sammanfatta innehållet samt att på ett fungerande sätt agera utifrån muntliga instruktioner (2017, s. 14).

1.2.2 Användning av begreppen hörförståelse och lyssna

I den litteratur som talar om färdigheten *lyssna* i andraspråkssammanhang på engelska är det begreppet *listening* eller *listening instruction* som används. När man pratar om lyssna i svensk undervisningskontext för andraspråk framstår begreppet *hörförståelse* som vedertaget ord för att tala om den färdighet i lyssna som undervisas i, åtminstone på sfi. Det är denna benämning Skolverket använder i kursplanen (Skolverket, 2017). Begreppen *höra* och *lyssna* skiljer sig dock tydligt från varandra. Höra är en biologisk och fysiologisk förmåga att tillgodogöra sig ljud, medan lyssna är en förmåga att konstruera mening mentalt (Adelmann, 2002, s. 73). Vidare i denna uppsats används både begreppen *lyssna* och *hörförståelse*.

2. Teori, tidigare forskning och litteratur

Denna studie vilar på en modell om lyssnande på ett andraspråk, beskriven ur ett kognitivt perspektiv och begreppet stöttning, som har sin grund i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Under materialinsamlingens gång framträdde dessa två utgångspunkter, trots sin skilda bakgrund, som möjligt kompletterande varandra för att kunna beskriva undervisningen i sin helhet. För att se undervisningen i ljuset av kursplanen för sfi används Balls (1990) ramverk för paradig i språkundervisning som utgångspunkt. Den teori som presenteras här är således kognitiv teori om lyssnande på ett andraspråk, sociokulturell teori och teori om paradig i kursplan och undervisning.

2.1 begreppet *lyssna*

I denna uppsats är begreppet *lyssna* centralt. Det anses därmed nödvändigt att inledningsvis reda ut begreppet. Adelman (2002) gör en ingående diskussion om och analys av begreppet. Det konstateras att det inte ser ut att finnas någon ordentlig definition av begreppet och teori kring det. Istället tenderar det att beskrivas på olika sätt beroende på vilket område som begreppet används i och beroende på avsändare (Adelman 2002, s. 68). Han försöker dock i sin avhandling rama in och reda ut *lyssna* med hjälp av ett antal olika verktyg så som konkordansanalyser av ordet *lyssna*, sökningar i tesaurus, synonymordböcker, lexikon och andras definitioner.

Adelman (2002, s. 68) tar bland annat upp Glens analys av nyckelord förekommande bland definitioner av ordet *lyssna*. Analysen visar att *tolkning/förståelse* och *perception/reception* är ord som får höga frekvenser, och därmed centrala för en definition av *lyssna* (Adelman 2002, s. 68). Även *uppmärksamhet* och *respons* finns med bland många definitioner, men Glenn (1989) skriver att även om de är viktiga kan lyssnande förekomma utan dem (1989, s. 28). Adelman konstaterar här att de högfrekventa orden tar ett individualpsykologiskt perspektiv och inte har något större fokus på det interpersonella (2002, s. 68). Vidare diskuterar han att definitioner för begreppet *lyssna* är objekt för en pågående diskussion, i vilken vissa antar ett mer individualpsykologiskt eller kognitivt perspektiv och andra ett mer socialt och relationellt perspektiv (2002, s. 69f). Han menar att det i forskningen ser ut att gå mot en bredare definition där de interpersonella processerna inkluderas, så som respons av verbala och icke-verbala beteenden (2002, s. 71). Den definition som Adelman landar i som tentativ definition av begreppet *lyssna*, inkluderar både en integrerande och en responderande process, citeras i det följande:

Att lyssna är en process som inkluderar förmågan att rikta uppmärksamheten i tid och rum och där individen i den sociala interaktionen använder främst hörselsinnet för att interagera och respondera i sitt språkande och görande (Adelman, 2002, s. 105)

Denna definition ses vidare i denna uppsats som en grund för begreppet *lyssna*. Däremot behandlar denna uppsats andraspråkslyssnande och inte lyssnande på ett förstaspråk, av vilken anledning det krävs teori om lyssnande på just ett andraspråk. Detta beskrivs mer ingående i nästa del.

2.2 Teori om andraspråkslyssnande

Flertalet teorier och förklaringsmodeller för lyssnande på ett andraspråk förekommer i forskning och teoribildning på området. Många av dessa beskriver andraspråkslyssnande som färdighet som innehåller både kognitiva och sociala processer (jfr Flowerdew & Miller, 2010, Field, 2009, Vandergrift & Goh, 2009). De kognitiva processerna beskrivs ofta i termer av top-down och bottom-up-processer (Flowerdew & Miller 2010, Vandergrift & Goh, 2012), eller som avkodningsprocesser och meningsbyggande processer (Field, 2009). Övriga faktorer av vikt som beskrivs i forskningen har ofta en social dimension men beskrivs på något olika sätt. Flowerdew och Miller (2010) talar om bland annat affektiva faktorer, intertextualitet, sociala dimensioner och strategiska aspekter.

Ofta vid beskrivningar av konstruktet andraspråkslyssnande följer också didaktiska implikationer i hur hörförståelseundervisning kan eller bör gå till. Då mitt intresse inte ligger i att ta reda på effektivitetsgraden av metoder för undervisning eller att värdera den undervisning som läraren i mitt fall gör lämnas dessa olika metoder ett mindre utrymme i denna uppsats. Nyare forskning på området tycks dock förespråka en integrerad syn på undervisning där flera olika angreppssätt eller metoder kan användas i kombination med varandra (Field 2009, Flowerdew & Miller, 2010, Vandergrift & Goh, 2012). Exempelvis beskriver Field (2009) ett antal olika angreppssätt för att undervisa i andraspråkslyssnande, bland annat en uppgiftsbaserad approach, en processinriktad approach och en diagnostisk approach, och skriver slutligen att alla de presenterade undervisningssätten kan användas för olika behov och där olika undervisningssätt både har sina för- och nackdelar (2009, s. 328).

Dessa olika modeller beskrivs inte med hänsyn till inlärares ålder. Ålder är dock en relevant faktor i denna studie, då studiens aktuella inlärare är vuxna. Ålder har en stor betydelse för andraspråksinlärningen, där vuxna har klara nackdelar och sällan, möjligen aldrig, når samma slutnivå på andraspråket som tidiga inlärare (Abrahamsson & Hyltenstam 2009, 2012). Detta kan tänkas även gälla för lyssnande, då de variabler relevanta för lyssnande som Abrahamsson och Hyltenstam (2009) använde i sin studie (perception av *voice onset time* och perception av tal med bakgrundsbrus) följde mönstret för övriga variabler; vuxna inlärare når generellt inte samma slutnivå som tidiga inlärare (2009, s. 287). Det finns även forskning som tyder på att tidiga och sena andraspråksinlärare förlitar sig på olika långtidsminnessystem vid användning och lärande av språket (Ullman 2013, s. 162). De beskrivs som deklarativt och proceduralt minne, (ibland även explicit och implicit minne). Det deklarativa minnet lagrar sådant som lärts explicit och är ofta medveten kunskap medan det procedurala minnet lagrar implicit och undermedveten kunskap (Ullman, 2013, s. 160). I modellen för deklarativt/proceduralt minne menar man att sena andraspråksinlärare skulle förlita sig mer på det deklarativa minnet medan tidiga inlärare förlitar sig på det procedurala minnet (2013, s. 162). Modellen för deklarativt/proceduralt minne kan lägga en förståelsegrund för att undervisning i ett andraspråk för barn och vuxna kan, och kanske till och med bör, se olika ut.

De olika förklaringsmodeller som framträder i forskning om lyssnande på ett andraspråk har många likheter men också vissa olikheter, ofta i vad som anses vara komponenter eller delprocesser i lyssnandet. I denna uppsats har Vandergrift och Gohs (2012) teori och modell för andraspråkslyssnande använts för att ge en konsekvent syn på andraspråkslyssnande och vad det innebär. Denna teori och modell presenteras vidare i nästa kapitel.

2.3 Lyssnarkompetens

För att kunna beskriva vad läraren gör i klassrummet för att hjälpa eleverna att utveckla i sin lyssnarförmåga blir det nödvändigt att utreda vad som utgör lyssnarkompetens på ett andraspråk. Vandergrift och Goh (2012, s. 16) delar upp lyssnarkompetens i två delar: kognitiva processer och kunskapsresurser. De kognitiva processer beskrivs som vad en lyssnare gör då den lyssnar, hur hen gör det på ett effektivt sätt och vad lyssnaren kan göra för att reglera processerna (2012, s. 17). Kunskapsresurser för lyssnande beskriver Vandergrift och Goh (2012, s. 23) som resurser som lyssnare använder i de kognitiva lyssnarprocesserna. Den information som en lyssnare hämtar från dessa resurser påverkar riktningen av de kognitiva processerna (2012, s. 23).

De kognitiva processerna delar Vandergrift och Goh (2012) in i fyra inbördes relaterade processer:

- (1) *top-down* och *bottom-up*-processer
- (2) kontrollerade och automatiserade processer
- (3) perception, analys/tolkning och användning
- (4) metakognition

Metakognitionens roll i lyssnande beskrivs även av Vandergrift (2011), som både en kognitiv process och en individuell lyssnarvariabel, vilket skulle kunna kategoriseras under kunskapsresurser (2011, s. 458f.). Av denna anledning beskrivs metakognition här som en egen del av lyssnarkompetensen. De kunskapsresurser som Vandergrift och Goh (2012) tar upp som relaterade till lyssnande är:

- (1) lingvistisk kunskap
- (2) pragmatisk kunskap
- (3) förkunskaper
- (4) diskursiv kunskap

Kommande kapitel används för att beskriva de kognitiva processerna, kunskapsresurserna och metakognition mer i detalj.

2.3.1 Kognitiva processer

Bottom-up-processing inom lyssnande beskrivs som då en lyssnare avkodar ljudströmmen i mindre enheter. Mening konstrueras genom att kombinera mindre enheter, exempelvis fonem, till större enheter, exempelvis ord, som i sin tur kombineras till meningar. *Top-down-processing* utgår istället från kontext och förkunskaper för att tolka input (Vandergrift, 2011, s. 456). Bottom-up-processing och top-down-processing sker ofta simultant, och driver varandra men kan också användas i olika stor utsträckning beroende på kontext, behov och mål för lyssnandet (2011, s. 456). Undervisning med fokus på bottom-up-processing kan vara att använda sig av aktiviteter som syftar till att öka förmågan av ordsegmentering och ordigenkänning (2011, s. 464). Sådana aktiviteter kan vara diktamen, dictogloss (då eleverna får lyssna på en text som de sedan ska försöka rekonstruera) eller att engagera eleverna i analyser av mindre delar av en lyssnad text (2011, s. 465). Undervisning med fokus på top-down-processing har lyssnarens förkunskaper (om världen, pragmatisk kunskap, kulturell kunskap m.m.) samt metakognitiv kunskap om lyssnarstrategier i fokus (2011, s. 465).

Vandergrift och Goh (2012, s. 19) talar även om *kontrollerade* och *automatiska processer* som ett sätt att se på kognitiva processer i lyssnande. De beskriver automatisk processning som ett lyssnande som är flytande utan medveten uppmärksamhet på detaljer. Då sker top-down-processer och bottom-up-processer snabbt och simultant utan stort behov av uppmärksamhet på enskilda ord. Det som inte kan processas automatiskt processas på ett kontrollerat sätt och innebär då det finns en medveten uppmärksamhet på detaljer i talströmmen (2012, s. 19).

Perception, analys och användning skriver Vandergrift (2011) är faser som kan ske samtidigt som bottom-up och top-down-processer pågår och är även dessa inbördes interaktiva. I perceptionsfasen använder lyssnaren främst bottom-up-strategier, och då kategoriseras bland annat fonem och pauser, som sedan lyssnaren grupperar för att passa det identifierade språket (2011, s. 456). I analysfasen analyseras ljudströmmen till meningsfulla enheter med hjälp av ledtrådar i exempelvis betoning och prosodi för att matcha enheterna med potentiella kandidater ur det mentala lexikonet (2011, s. 457). I användningsfasen använder lyssnaren långtidsminnet för att tolka inputen och de meningsfulla enheterna och sedan skapa en mental representation av vad denne har förstått. Det är främst top-down-strategier som är involverade i denna fas (2011, s. 458).

2.3.2 Kunskapsresurser

De kunskapsresurser som Vandergrift och Goh (2012) menar används i lyssnande är lingvistisk kunskap, pragmatisk kunskap, förkunskap och diskursiv kunskap. Dessa kunskapsresurser arbetar tillsammans med de kognitiva processerna för att uppnå förståelse och en meningsfull tolkning av den lyssnade texten (2012, s. 26).

Den *lingvistiska kunskapen* inkluderar vokabulär, fonologisk kunskap och syntaktisk kunskap (Vandergrift & Goh 2012, s. 24). Vandergrift och Goh (2012) skriver att vokabulär har stor betydelse för förståelse i andraspråkslyssnande och att fonologisk och syntaktisk kunskap tillsammans med vokabulär hjälper lyssnaren att skapa mening i det den hör (2012, s. 24). De menar också att andraspråkslyssnare behöver kunna uttolka ord från ljudströmmen snabbt då det inte endast krävs att lyssnaren känner igen ordet i sin skrivna form eller som isolerat ord i talad form (2012, s. 24).

Pragmatisk kunskap har främst berörts i forskning om språkproduktion, men forskning om pragmatisk kunskap relaterad till förståelse på andraspråket håller på att utvecklas (Vandergrift, 2011, s. 459). Den pragmatiska kunskapen inom andraspråkslyssnande används för att förstå talarens attityd eller intention med vad denne säger, och att förstå betydelsen som går utöver den bokstavliga (2011, s. 459). Den pragmatiska kunskapen kan till exempel hjälpa att lyssnaren förstår tonen hos en talare om denne är sarkastisk eller om det handlar om en fråga eller ett påstående (Vandergrift & Goh 2012, s. 24).

En lyssnare som är införstådd med kontexten kan aktivera sina *förkunskaper* för att processa information på ett mer effektivt sätt, och kan använda sig av top-down strategier i högre utsträckning (Vandergrift, 2011, s. 460). Forskning har visat att lyssnare som har mycket kunskaper i ett visst ämne kan ta till sig mer information än en lyssnare som inte har mycket förkunskaper (Vandergrift & Goh 2012, s. 58). Att ha förkunskaper i ämnet som talas om kan frigöra resurser i arbetsminnet som kan användas till att processa språklig input mer effektivt (Vandergrift, 2011, s. 460). Forskning har även visat att aktiviteter innan lyssnandet börjar som ger lyssnaren mer kontext och nödvändiga förkunskaper ger positiva effekter på lyssnarprestationen (Vandergrift & Goh 2012, s. 59).

Vandergrift och Goh menar att *diskursiv kunskap* handlar om lyssnarens kunskap om hur olika typer av talade texter är organiserade (2012, s. 25). Olika typer av diskursiv kunskap kan komma till användning beroende på vilken texttyp lyssnaren lyssnar på, det kan exempelvis vara uppmärksamhet på diskursmarkerare som signalerar början, mitten och slut eller hur en intervju vanligtvis är organiserad (2012, s. 26).

2.3.3 Metakognition – process och kunskap

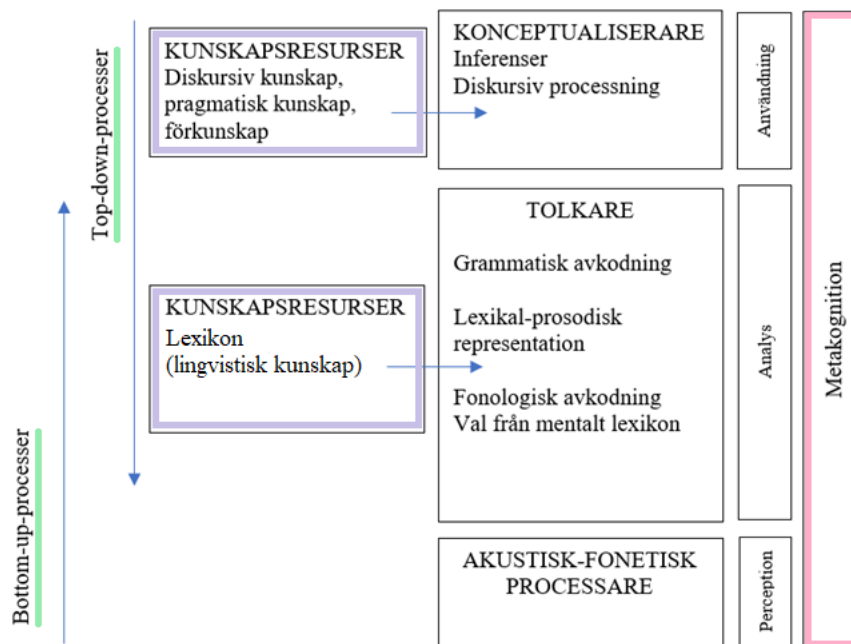
I Vandergrift och Goh (2012) beskrivs metakognition i lyssnande som en kognitiv process som handlar om lyssnarens medvetenhet om de kognitiva processerna i lyssnande och dennes förmåga att reglera dessa (2012, s. 23). Ett sätt att visa metakognitiv kunskap är att använda strategier för problemlösning, förståelse och lärande (2012, s.69). I Vandergrift (2011) beskrivs metakognition i lyssnande både som

en kognitiv process och som en individuell lyssnarvariabel. Den egna tolkningen av detta är att metakognitionen alltid existerar i lyssnandet som kognitiv process, medan lyssnarens medvetande om den och förmåga att reglera den är en typ av kunskapsresurs som kan tränas upp. Forskning har visat att goda lyssnare använder metakognitiva strategier i sitt lyssnande i högre utsträckning än mindre goda lyssnare, som istället använder realtidsöversättning i högre grad som strategi för att förstå (Vandergrift, 2011, s. 460).

Vandergrift och Goh (2012) beskriver tre olika typer av metakognitiv kunskap, om person, uppgift och strategi (översatt från eng. *person-, task- och strategy knowledge*) (2012, s. 70). Metakognitiv kunskap gällande andraspråkslyssnande om person handlar om insikt i affektiva faktorer som kan påverka ens eget lyssnande (2012, s. 70). Exempel på sådana kan vara insikt i huruvida man vågar att ta risker, man är en nervös lyssnare och mer specifika problem som vetskap om fonologiska skillnader mellan ens modersmål och målspråket (2012, s. 71). Kunskap om uppgift handlar om förståelse för syftet med lyssningsuppgiften och vad den kräver av en (2012, s. 71). Exempel på den typen av kunskap kan vara att ha förståelse för att man behöver ha mycket fokus på uppgiften om man inte har så goda kunskaper i språket, eller att ha insikt i att man till exempel processar siffror och nummer långsamt och därför behöver lyssna på det mer (2012, s. 71). Strategikunskap är kunskap om effektiva strategier för lyssnande och kunskap om hur man bäst tar sig an en lyssningsuppgift (2012, s. 72). Sådana kunskaper kan till exempel vara att ha en strategi i att gissa om man inte förstår vad som är sagt, eller att fråga om upprepning om något pratar för snabbt (2012, s. 71)

2.4 Kognitiv modell för andraspråkslyssnande

De processer och kunskapsresurser som beskrivits ovan är faktorer som är inbördes relaterade till varandra, och utgör en teoretisk modell för andraspråkslyssnande (Vandergrift & Goh, 2012, s. 37). Den modell som Vandergrift och Goh (2012) föreslår kan beskriva den kognitiva sidan av andraspråkslyssnande (2012, s. 38). De presenterar även en enklare, men liknande modell (2012, s. 17). I figuren nedan görs en anpassning av dessa två modeller för att framhäva de aspekter av andraspråkslyssnande i modellen som är relevanta för denna uppsats. I den utvecklade modellen av Vandergrift och Goh (2012, s. 39) inkluderas även en representation av processer för talproduktion, som en spegling av processer för lyssnande, vilken inte används här. I deras modell för de kognitiva processerna (2012, s. 17) inkluderas inte kunskapsresursernas roll, vilka har inkluderats här.



Figur 1: Modell för andraspråkslyssnande, anpassad från Vandergrift och Goh (2012, s. 39)

De olika faserna är *perception*, *analys* och *användning*. I modellen beskrivs faserna som att i de olika faserna används processningskomponenter som Vandergrift och Goh (2012, s. 39) kallar den akustisk-fonetiska processaren, tolkaren och konceptualiseraren. Faserna sker simultant (mer utförligt beskrivna i avsnitt 2.3.1). I perceptionsfasen sker mest bottom-up-processer, i analysfasen används både bottom-up och top-down, och i användningsfasen används främst top-down-processer (Vandergrift & Goh, 2012, s. 41). Metakognition är något som används ständigt i alla faser (2012, s. 43). Modellen visar även i vilka faser som olika kunskapsresurser hämtas. I denna uppsats är det grönmärkerade (bottom-up-processer och top-down-processer) de begrepp som används för analys av de kognitiva processerna som ligger i fokus i undervisningen. De lilamärkerade rutorna innehåller de begrepp som används för analys av kunskapsresurser i fokus i undervisningen. Den rosa rutan med metakognition används för analys i denna uppsats som ett eget begrepp.

2.5 Ett sociokulturellt perspektiv

Den andra av studiens utgångspunkter är ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande. Den teori och modell för andraspråkslyssnande som presenterats ovan antar ett kognitivt perspektiv. Adelman (2002, s. 105) menar att ett individualpsykologiskt perspektiv inte nödvändigtvis räcker för att tala om lyssnande. På samma spår som Adelman (2002) menar jag att ett kognitivt perspektiv inte kan ge en heltäckande bild av klassrumspraktiker kring hörförståelseundervisning. Därför har jag valt att även inkludera ett sociokulturellt perspektiv på lärande i denna uppsats. Centralt för detta perspektiv är Vygotskys teori om språkets roll för lärande och tänkande, i vilken utvecklingen av språk och tanke sker simultant och beroende av varandra (Vygotsky, 1978, s. 22). Inom det sociokulturella perspektivet på lärande ses lärande, och även effektiv undervisning, som att det sker i interaktion, som en gemensam kollaborativ och social process där lärande skapas mellan individer och också inom dem (Hammond & Gibbons, 2005, s. 9). Denna interaktion menar Säljö (2000, s. 21) medieras med och genom olika *verktyg*. Verktyg kan beskrivas som både praktiska och mentala verktyg. Till exempel kan en

miniräknare som används för att räkna ses som ett praktiskt eller fysiskt verktyg. Intellectuella verktyg kan till exempel vara användningen av Pythagoras sats vid ett husbygge för att få hörnen i 90 grader. Även språk ses som ett intellektuellt verktyg (Säljö, 2000, s. 21). Det sociokulturella perspektivet på lärande är ett brett fält som ligger som grund för många begrepp, i denna uppsats görs dock en avgränsning till begreppet *stöttning*.

2.5.2 Stöttning i andraspråksundervisning

Gibbons (2009, s.15) skriver om konceptet stöttning (*scaffolding*), vilket hon diskuterar utifrån Vygotskys sociokulturella perspektiv och idén om en zon för proximal utveckling (ZPD). Inom det sociokulturella perspektivet ses lärande som något som sker i interaktion, och att med hjälp och stöd kan lärandet nå längre än utan stöd. Den ”rymd” som finns, från vad en person klarar av på själv och vad denne klarar av med stöd från en mer erfaren person beskrivs som zonen för proximal utveckling, och det är i den zonen som en person enligt teorin har störst lärandemöjligheter. Man kan även tala om ZPD som en lärandesituation med hög grad av utmaning men som kan klaras av med en hög grad av stöd (2009, s. 16). Det stöd som ges av den mer erfarna personen talas ofta om som *stöttning*. Gibbons (2009, s. 15) karaktäriserar stöttning som en temporär hjälp som hjälper inlärare att röra sig mot ny kunskap och ett nytt språk. Det är en hjälp med mål att inläraren lär sig hur någonting görs, inte bara vad den ska göra, så att den i ett senare skede kan utföra samma uppgifter på egen hand. För att kunna tala om effektiv stöttning behöver det vara tydligt att eleven har genomfört en uppgift med lärarens hjälp och att eleven har nått högre kompetens i något avseende med hjälp av stöttningen (Mercer et al 1992, s.188). Det finns två typer av stöttning, planerad och interaktiv stöttning, där den förra är lärarens planering av ett moment, lektionsupplägg och instruktioner och den senare är den stöttning som sker i stunden utifrån vad som händer i klassrummet där och då (Gibbons & Hammond, 2005, s. 11ff). Gibbons & Hammond (2005, s. 11) skriver att det är kombinationen av planerad och interaktiv stöttning (ibland även kallat makro- och mikrostöttning) som möjliggör för lärare att skapa en lärandemiljö som både skapar utmaningar för eleverna men också det stöd som behövs för eleverna att ta sig an utmaningarna.

2.6 Paradigm i språkundervisning

För att kunna diskutera lärarens undervisning i hörförståelse på ett fruktbart sätt är det rimligt att sätta undervisningen i ljuset av sfi som skolform samt dess kursplan. Ball et al. (1990) och Hellberg (2008, 2012) diskuterar olika paradig i undervisning och kursplaner i engelska respektive svenska, vilket här även har ansetts som ett rimligt sätt att tala om kursplanen för sfi.

Ball et al. (1990) urskiljer fyra olika paradig som historiskt har synts i engelskämnet i England; *English as skills*, *English as the Great Literary Tradition*, *English as Personal Growth* eller *Progressive English*, och *English as Critical Literacy*. Hellberg (2008, s. 8f) tolkar Malmgrens beskrivningar av paradig i en svensk kontext i relation till Balls (1990) paradig. Där får *English as skills* motsvara *Svenska som färdighetsämne*, och *English as the Great Literary Tradition* får motsvara *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. *English as Personal Growth* tycks inte ha någon svensk motsvarighet ordagrant men Hellberg använder sig av *personlig växt* som svensk översättning (2008, s. 17), och *English as Critical Literacy* tolkas i en svensk kontext som *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*, dock beskrivs det inte helt på samma sätt (2008, s. 9).

Engelska som färdighetsämne beskrivs av Ball et al. (1990, s.77) som då fokus ligger på att eleverna ska bli funktionella och konkurrenskraftiga i samhället och utveckla förmågor som gynnar den ekonomiska tillväxten. De får lära sig hur de säljer in sig på bästa sätt hos potentiella arbetsgivare, medan elevens

egna erfarenheter och upplevelser får lite utrymme. Kursplaner som ligger inom detta paradigm har ofta snäva och noga förbestämda betygskriterier och mål, och dessa mål speglar ofta en syn på språk som progression av en serie isolerade enheter (Ball et al., 1990, s. 77). Engelska som bildningsämne har som primärt fokus att skapa en gemensam kultur och gemensamma värderingar, litteratur anses fylla funktionen att föra vidare traditioner och kulturarv och denna syn är ofta nära sammanlänkat med konservatism som politisk ideologi (Ball et al., 1990, s. 78). Engelska som personlig växt har barnet (eller eleven) och dess erfarenheter och upplevelser i fokus (Ball et al. 1990). Barnet ska få ge uttryck för sin egen identitet och personlig utveckling värdesätts. Kursplaner i detta paradigm bygger ofta på intressen och alla olika typer av litteratur, åsikter och kommunikationssätt värderas lika högt (1990, s. 79). Hellberg (2008) skriver att detta paradigm har förekommit i England sedan 1960-talet men att det i Sverige kom genom processkrivningsrörelsen på 1980-talet (2008, s. 9). Det sista paradigm, engelska som *Critical Literacy*, beskriver Ball et al. (1990) lägger vikt vid ojämlikhet och strukturell maktobalans, och ser litteracitet och kunskap som potentiella verktyg att hantera och förändra detta (1990, s. 80). Hellberg (2008) kommenterar att motsvarigheten i en svensk kontext, *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*, inte beskrivs som lika politisk. Här beskrivs paradigm i termer av ”elevgruppens förutsättningar och erfarenheter som utgångspunkt och om ett sammanhängande kunskapssökande som ska leda till social och historisk förståelse” (2008, s. 9).

2.7 Tidigare forskning

Den tidigare forskning som tas upp här berör forskning om sfi, forskning om hörförståelse på ett andraspråk samt forskning om paradigm i kursplaner. Den forskning som har valts att presenteras här har intentionen att rama in denna studie men samtidigt också visa på den forskningslucka som denna studie är tänkt att hjälpa till att fylla. Den forskning som kortfattat presenteras nedan angränsar i min mening till denna studie på så sätt att den inkluderar klassrumsforskning och/eller analyser av sfi som verksamhet.

2.7.1 Tidigare forskning om sfi

I detta avsnitt görs en kortfattad genomgång av forskning som har gjorts om sfi som är av relevans för denna studie. Enligt min vetskap finns inte några studier gjorda om sfi och hörförståelse, och didaktisk klassrumsforskning med lärarfokus ser överhuvudtaget ut att vara sparsmakad när det kommer till sfi. Inger Lindberg (2005, originalstudie publicerad 1988) har dock gjort en klassrumsstudie på sfi. Syftet för den studien var att beskriva och analysera klassrumsaktiviteter avseende vilken interaktion aktiviteterna gav upphov till (2005, s. 110). Ett centralt verktyg för studien är initiativ-respons-uppföljningssekvenser, IRU (jfr kap 3.2.3. *initiation-response-feedback*) (2005, s. 119). Detta verktyg används för att analysera interaktioner i klassrummet under olika aktiviteter, både lärarledda och icke lärarledda (2005, s. 110). Studien visar att det finns en stor variation mellan olika observerade lektioner avseende i vilken utsträckning de ger upphov till interaktion (2005, s. 212). Lindberg (2005) föreslår olika saker lärare bör tänka på i sin undervisning gällande just interaktion i klassrummet, bland annat att tänka igenom aktiviteternas potential för interaktion (2005, s. 213).

Rosén och Bagga-Gupta (2015) har studerat klassrumsinteraktioner på sfi, där utgångspunkten är språkpolicy och språkliga normer, och hur dessa kan tolkas och realiseras i klassrum på sfi. I Sverige finns en diskurs om att flerspråkighet är bra, men att svenska ändå ses som det gemensamma språket, och i de klassrumsinteraktioner de analyserar finner de att olika diskurser förekommer i olika klassrum (2015, s. 70). I det ena syns en diskurs i interaktionerna om en enspråkig norm där läraren skapar ett rum där endast svenska ses som det språk som bör användas, medan i det andra klassrummet visar

interaktionen på att läraren skapar ett rum där flera språk används för meningsskapande, vilket tolkas snarare som en flerspråkig norm (2015, s. 70f.).

Sandwall (2013) har även hon befunnit sig i klassrummet, men i hennes avhandling ligger fokus på Sfi-deltagares språkanvändning på praktikplatser. Sfi-anordnarna i den aktuella avhandlingen hade i uppdrag att integrera deltagarnas praktikerfarenheter i undervisningen (2013, s. 235). Hon finner att studiens medverkande sfi-deltagare deltog i interaktion på sina praktikplatser i begränsad omfattning (2013, s. 230). Den undervisning som Sandwall (2013) observerar finner hon har liten koppling till deltagarnas praktikerfarenheter och menar att den dels innehåller ett ”förmodat användbart generellt innehåll” och ett ”förmodat användbart generellt arbetslivsinnehåll” (2013, s. 235). I intervjuer med lärarna själva menar de att anledningen till den knappa kopplingen till praktikerfarenheterna grundar sig i organisatoriska och didaktiska svårigheter, till exempel stora elevgrupper, oklar ansvarsfördelning mellan arbetscoacher och lärare och mycket blandad karaktär av praktikplatser (2013, s. 198)

Carlsson (2003) skriver om syn på kunskap och lärande inom sfi utifrån styrdokument, och intervjuer med sfi-deltagare och utbildare. Hon tar även upp läromedel för sfi och diskuterar dem utifrån politiska och ideologiska föreställningar (2003, 2013). Det som framträder om det samtida sfi både som utbildningsform och i dess läromedel är ett arbetsmarknadstänkande och en syn på sfi som väg för dess deltagare att komma ut i arbetslivet (2013, s. 834ff). Även Jenny Rosén (2013) skriver om den diskurs som används för tal om sfi och som syns i kursplaner över tid. Hon skriver att den syn som dominerar diskursen under 2000-talet är en marknadssdiskurs och en syn på sfi som instrument för invandrades möjligheter till arbete (2013, s. 127), och att det har skett en förskjutning mot sfi som en renodlad språkutbildning, istället för som tidigare en utbildning som också inkluderade kunskaper om kultur och samhällsliv (2013, s. 125).

2.7.2 Betydande faktorer för hörförståelse

Den forskning som undersöker olika faktorer (individuella, textuella, kontextuella) inverkan på framgång i andraspråkslyssnande ter sig förhållandevis ny. I relation till denna studie ses forskningen presenterad nedan både som bidrag till en potentiellt djupare förståelse för den teori som presenterats ovan angående andraspråkslyssnandets olika komponenter. Den forskning som presenteras här visar även på att det inte råder en total enighet i hur mycket olika faktorer har en inverkan på andraspråkslyssnande, även om vissa faktorer framstår som mer betydande än andra. Nedan görs en kort genomgång av några olika studier som gjorts på detta forskningsområde.

Flera studier har visat att inlärares vokabulär har stor betydelse för hörförståelse. Matthews (2018) visar resultat som indikerar på att auditiv ordkunskap (*aural vocabulary knowledge*) av medel- och högfrekventa ord var starkt associerad med hörförståelse hos studiens deltagare (2018, s. 31). Wang & Treffers-Daller (2017) finner i sin studie på kinesiska universitetsstudenter med en låg till medelnivå på engelska som andraspråk att av storlek på vokabulär, metakognitiv kunskap och storlek på vokabulär var vokabulär den starkaste korrelerande variabeln med hörförståelse (2017, s. 145, 147). Vandergrift & Baker (2015) inkluderade ett antal olika inlärarvariabler i sin studie för att undersöka variabelernas påverkan på framgång i andraspråkslyssnande. Deltagarna i studien gick i årskurs 7, hade engelska som förstaspråk och franska som andraspråk. De variabler Vandergrift och Baker (2015) använde för analys i relation till hörförståelse på andraspråket är lyssnarförmåga på L1, ordkunskap i L1, ordkunskap i L2, ljuddiskrimineringsförmåga, metakognitiv medvetenhet om lyssnande och arbetsminneskapacitet (2015, s. 393). Den starkaste faktorn för framgång i andraspråkslyssnande finner de är vokabulär på andraspråket (2015, s. 406). Även förmåga av ljuddiskriminering och metakognitiv kunskap finner de är signifikanta faktorer för framgång i andraspråkslyssnande (2015, s. 408). Vokabulär på förstaspråket visas ha en inverkan på lyssnarförmågan, men som potentiell förklaring ges likheten mellan deltagarnas

första- och andraspråk (engelska och franska) och de diskuterar huruvida den faktorn skulle vara relevant om L1 och L2 är mer olika varandra (2015, s. 407).

Ching-Shyang och Read (2006) undersöker effekten av fyra olika stöttande aktiviteter innan ett hörförståelsetest i engelska för taiwanesiska universitetsstudenter. De stöttande aktiviteter som undersöks var förberedelse i temat, förberedelse i vokabulär, repetition av input och förhandsvisning av testfrågorna (2006, 380). Resultaten visar att förberedelse i temat och repetition av input hade störst effekt på deltagarnas testresultat. Förhandsvisning av testfrågor hade effekt men endast för deltagarna med en högre andraspråksnivå. Förberedelse av vokabulär hade minst effekt på deltagarnas prestation (2006, s. 389).

Jung (2003) undersöker diskursiva markörers roll för akademiskt lyssnande på andraspråket, om förståelsen av en akademisk text som innehåller diskursmarkörer är högre än förståelsen av en text som inte gör det. Deras resultat pekar mot att diskursiva markörer i en talad text bidrar till ökad förståelse hos andraspråklyssnaren (2003, s. 567).

2.7.3 Forskning om paradig i kursplaner

Hellberg (2012) har gjort en analys av röster och paradig i de sju kursplaner för svenskämnet som har funnits sedan 1960-talet och grundar sig i Bahktins teorier om röster i text, och Balls fyra paradig (2012, s. 382–384). Röster i text beskrivs som att det kan finnas en monologisk diskurs och en dialogisk diskurs där en dialogisk diskurs kan ha röster som motsäger varandra, vilket resulterar i en mer argumentativ text (2012, s. 384). En dialogisk diskurs har rösten ”Ego” och ”Den andra”, där ”Ego” är den dominerande och ”Den andra” är den ifrågasättande (2012, s. 384–388). Analysen görs med fyra kategorier av meningar där ”Den andra” kan tolkas finnas i olika hög grad, och Hellberg räknar antalet av dem i de olika läroplanerna (2012, s. 384). Resultaten visar att rösterna tenderar att bli färre i de nyare läroplanerna jämfört med de äldre (2012, s. 388). Läroplanerna blir också kortare, men Hellberg kommenterar att oavsett om rösterna minskar i andel eller på grund av nerkortning av läroplanerna, minskar rösterna icke desto mindre, och orsaken är av mindre vikt (2012, s. 388). Hellberg analyserar även karaktären av och innehållet i de olika dialogerna och menar att i de äldre läroplanerna är det tydligare vilka paradig både ”Ego” och ”Den andra” representerar, ”Ego” står för färdighetsparadigmet medan ”Den andra” ger argument för paradigmet för personlig utveckling (2012, s. 389). 80-talets läroplaner har röster som inte är lika tydligt representativa för något visst paradig, men Hellberg urskiljer ett ”Ego” som kan tolkas argumentera för moderata versioner av paradigmet för kritisk litteracitet eller personlig utveckling (2012, s. 391f). Om den nuvarande läroplanen, utgiven 2011, skriver Hellberg (2012) att analysen av framträdande paradig blir ännu svårare. Sättet kursplanen är skriven på, med bland annat ”Centralt innehåll” som är skrivet i infinita meningar och kunskapskrav, är format som ger lite utrymme för dialogicitet. Innehållet i kunskapskraven har enligt Hellberg lite koppling till elevernas erfarenheter och upplevelser av världen omkring dem, vilket skulle visa på att kursplanen undviker paradigmen för personlig utveckling och kritisk litteracitet. Hellberg kommenterar även att användningen av kunskapskrav i sig ligger i linje med färdighetsparadigmet (2012, s. 394).

3 Material och metod

3.1 En fallstudie

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur en lärare arbetar med färdigheten *hörförståelse* och hur detta arbete kan förstås mot bakgrund av kursplanen för sfi. För att kunna svara mot syftet anses för denna studie en fallstudie vara en passande forskningsmetod. En lärares samt hennes elevgrupp har följts under en tid och målet har varit att få en rik och detaljerad beskrivning av lärarens undervisning i denna klass. En fördel med denna typ av metod är att fallstudier kan ge insikt i enskilda fall och rika beskrivningar av dem, däremot behövs en försiktighet i att generalisera resultaten utanför det fall som har studerats (Mackey & Gass, 2005, s. 172). Yin (2007) skriver om fallstudier att dessa passar sig då forskningsfrågor ställs om ”hur” och ”varför”, då det är ett aktuellt skeende som studeras samt att forskaren har liten eller ingen kontroll över skeendet (2007, s. 27). I denna uppsats är det främsta intresset *hur* undervisningen ser ut i praktiken, där just ett aktuellt skeende studeras utan intervention från forskaren.

Yin (2014) tar även upp ett fundamentalt problem med fallstudier – att definiera fallet som studeras (2014, s. 31). Detta har visat sig även i denna uppsats inte vara helt enkelt, men fallet som undersöks här har landat i att det är en lärares hörförståelseundervisning i en viss studentgrupp. Det är hörförståelseundervisningen så som denna specifika lärare utför den som är det centrala här, och som en ytterligare avgränsning studeras denna undervisning i en viss studentgrupp.

Det material som har samlats in för denna studie är observationsmaterial från nio lektionstillfällen, en intervju med studiens lärare samt kursplanen för sfi.

3.1.1 Observationer

Observationer beskriver Yin (2014, s. 113) som en källa för materialinsamling i fallstudier. Han skriver att de ofta agerar som ett tillägg till det fenomen som studeras (2014, s. 114), men då själva fenomenet i denna uppsats är en lärares hörförståelseundervisning i ett visst klassrum används observationsdatan här som det huvudsakliga materialet.

Observationerna genomfördes under sju veckor i mars, april och maj 2018. Observationstillfällena pågick i cirka två timmar vardera (lika länge som ett lektionspass), med ett undantag då läraren själv menade att den hörförståelseundervisning som skulle genomföras endast skulle hålla på i en timme, vilket också var den tiden för min observation. Materialet från observationerna utgörs av fältanteckningar och ljudinspelningar. Fältanteckningarna är skrivna så att så mycket som möjligt som görs under lektionen skrivits ner; hur länge gruppen har hållit på med olika moment, vilka typer av moment som görs, vad läraren skriver på tavlan och i viss utsträckning interaktioner mellan lärare och elever. Även händelser som inte tas upp av ljudinspelning antecknades, så som lärarens gester som hjälp till förklaring av ord.

Ljudinspelningarna gjordes med en mobiltelefonmikrofon. Mikrofonen placerades framme i klassrummet så att lärarens röst hördes tydligt. Detta placeringsval gjordes då det är lärarens genomförande av undervisning som är i fokus och inte elevernas lärande. Elevernas röster hördes tillräckligt väl för att deras uttalanden i stor utsträckning kunde uppfattas då en elev åt gången hade ordet. Min roll som observatör var i hög grad icke-deltagande, och observationerna kan beskrivas som semistrukturerade. Observationsförvarandet, speciellt kategoriseringen av det insamlade materialet, har

aspekter av både strukturerade och ostrukturerade observationer, så som Borg (2015, s. 268) beskriver de olika sätten. Inga kategorier var på förhand bestämda för att analysera materialet, utan kategorier fick framträda under materialinsamlingens gång. Dock valdes i slutändan redan existerande kategoriseringar utifrån olika modeller för att göra analysen, vilka beskrivs närmare i avsnitt 3.2.

Bearbetning av observationer

Observationerna har bearbetats genom att läsa de fältanteckningar som skrivits under observationstillfällena samt lyssna på de ljudinspelningar som gjordes under observationerna. Stora delar av ljudinspelningarna har även transkriberats och lästs igenom flera gånger. För transkriptionsnyckel, aningen förenklad från Norrby (2014, s. 110f.), se bilaga 1. Processen av bearbetningen har varit cirkulär i något mått; jag har försökt utröna vilka teman och kategorier som varit synliga i hörförståelseundervisningen under både materialinsamlingens och materialbearbetningens gång, men också använt redan existerande kategorier och förklaringsmodeller som utgångspunkt för mina kategoriseringar. Detta har i slutändan resulterat i valet av ovan beskrivna analyskategorier, vilka framkom som framträdande en tid in i materialinsamlingsprocessen.

3.1.2 Intervju

Yin (2014, s. 110) skriver att intervjun är en av de viktigaste materialkällorna i fallstudier. I denna studie är intervjun med läraren semistrukturerad och närmare 30 minuter lång. Semistrukturerade intervjuer beskrivs av Borg (2015, s. 222) som då det finns ett antal bestämda teman för intervjun, men inte några specifika frågor och att forskaren förhållandevis fritt kan välja hur denne tar sig an dessa teman. Intervjun ägde rum drygt tre veckor efter observationernas början. Valet att göra en semistrukturerad intervju grundade sig i en önskan av att inte styra informantens svar alltför mycket och att hon skulle få utrymme att på ett uttömmande sätt svara på intervjufrågorna. Intervjufrågorna till läraren berörde lärarens bakgrund som lärare, hennes tankar om syfte, mål och utformning av den egna undervisningen samt hennes tankar om konstruktet lyssna/hörförståelse och även stöttning. Intervjuns syfte var att ge fler perspektiv på lärarens undervisning än endast mitt eget. Det finns dock en medvetenhet om att det är min tolkning av intervjun som ligger till grund för analysen av den. Den roll som lärarintervjun har fått i uppsatsen är främst för triangulering av resultaten. Jag ser den som ett sätt att kunna bekräfta och underbygga mina tolkningar av observationerna. Detta är något som Yin (2014) tar upp som ett sätt att förhålla sig till kortare intervjuer i fallstudier; som ett sätt att bekräfta fynd som upptäckts (2014, s. 111). Intervjuer som metod har dock vissa baksidor, så som att intervjupersonen kan svara på intervjufrågorna enligt vad den tror att intervjuaren vill höra eller att intervjupersonen har bristande självinsikt (Mackey & Gass, 2005, s. 174). Yin (2014, s. 112) tar även upp att det i intervjuer finns en risk för reflexivitet; att det kan uppstå en påverkan mellan intervjuarens frågor och intervjupersonens svar. På grund av att den intervjuade läraren är en professionell kontakt till mig kan det tänkas att den risken blir än högre. Jag har dock försökt förhålla mig så objektiv och neutral som möjligt i intervjun med frågor förberedda på förhand och en medvetenhet om det vid tolkningen av transkriptionen av intervjun.

Bearbetning av intervju

Intervjun med läraren transkriberades av mig baserat på den ljudfil som spelades in under intervjun. Den transkriberades ordagrant och lästes sedan igenom flera gånger. Det som uttrycktes av läraren i intervjun har tolkats i relation till de analyskategorier inom andraspråkslyssnande och stöttning som presenteras nedan i avsnitt 3.2.

3.1.3 Kursplan

Kursplanen för sfi (Skolverket, 2017) används som material och analyseras utifrån de undervisningsparadigm som presenterats i avsnitt 2.6. Trots att endast hörförståelseundervisningen är av intresse i denna uppsats används den text som är övergripande för hela sfi samt betygskraven för hörförståelse kurs D som material. Hela kursplanen har dock lästs igenom för att bilda en helhetsuppfattning av den. Valet av att använda den övergripande texten i kursplanen är främst gjort eftersom kursplanen och i synnerhet betygskraven är så kortfattade.

3.1.4 Urval och avgränsning

Valet av vilken lärare och vilket klassrum som skulle studeras baserar sig i att jag på ett professionellt plan är bekant med både skolan och läraren som observeras i studien sedan tidigare. Läraren visste jag sedan innan hade en flerårig erfarenhet av sfi-undervisning samt en lärarexamen i svenska som andraspråk. Detta gjorde att jag uppfattade denna lärare som lämplig att följa i denna studie. Att välja en lärare och hennes huvudsakliga klass (och inte flera) grundade sig i min önskan att få en mer enhetlig beskrivning av hur hörförståelseundervisning kan se ut.

Min avsikt vid början av detta projekt var att undersöka och studera klassrumspraktiker på sfi vad gäller hörförståelseundervisning. Av denna anledning blev det nödvändigt att tidigt avgränsa vad som skulle räknas som hörförståelseundervisning. Lyssnande förekommer ju hela tiden i ett andraspråksklassrum, men studien behövde också ha en hanterbar mängd material. Då jag trots allt har varit intresserad av lärarens praktiker blev bedömningen att den hörförståelseundervisning som skulle studeras var då läraren hade för avsikt att undervisa i just hörförståelse. De undervisningstillfällen som har observerats har därmed haft hörförståelse som färdighet i fokus definierat av läraren.

Detta innebär dock att lyssnande i interaktion ej har ingått i materialet då undervisning i interaktion i detta klassrum faller under ”muntlig interaktion”, då läraren själv inte säger något om att hon undervisar i lyssnande. Så som läraren lägger upp sin undervisning sätter hon generellt en färdighet i fokus under ett helt lektionspass över ca två timmar, och då har hela det lektionspasset för denna studie ansetts vara en lektion i hörförståelse, där alla moment under lektionen ingår i materialet. Vid ett tillfälle uttryckte läraren till mig att hörförståelse skulle vara i fokus under en timme istället för två, på grund av att det enligt henne var en mindre övning och att klassen under resten av lektionen skulle göra andra saker. I det fallet räknas den timmen av lektionen in i materialet som läraren uttryckte till mig att hon undervisade i hörförståelse. Att läraren undervisar tydligt utifrån vilka färdigheter som är i fokus (läraren skriver färdigheterna på tavlan vid varje lektion och de skrivs även ut i det tvåveckors-schema som hon gör och ger till eleverna), underlättade för mig i avgränsningen av vad som i denna uppsats fick räknas som hörförståelseundervisning och inte.

3.1.5 Läraren, elevgruppen och undervisningsupplägg

Den observerade läraren undervisar på en sfi-skola i en svensk storstad. Skolan har ca 400 elever och erbjuder kurserna C och D för studieväg 3. Studieväg 3 har deltagare med lång studiebakgrund och kurs D är den sista nivån på sfi. Läraren kallas vidare Maria i studien, vilket inte är hennes riktiga namn. Maria har en lärarexamen i svenska som andraspråk och har arbetat som lärare i 12 år, varav sju år på sfi. De första fem åren arbetade hon som lärare i svenska som andraspråk på en grundskola.

Elevgruppen som Maria undervisar är en klass på nivå D, studieväg 3. Alla i gruppen har alltså lång utbildningsbakgrund och hög studievana och går den sista kursen på sfi. De har lektioner tillsammans tre förmiddagar i veckan, mellan 08.00–12.00. Övrig lektionstid är undervisningen inte nivåbaserad utan

färdighetsbaserad och eleverna får själva välja vilken lektion de vill gå på utifrån vilka färdigheter/teman som erbjuds. En förmiddag i veckan är datorbaserad undervisning utan lärare. Vilken lektionssal som används för undervisningen kan också variera, beroende på hur klasstorlekarna ser ut i de olika klasserna på skolan. På sfi skrivs nationellt prov för kurserna cirka en gång per månad och därefter slutar eleverna. Läraren bestämmer utifrån elevernas nivå, prestationer och studieresultat vilka elever som får skriva det nationella provet. Så som kursen fungerar, med regelbundna nationella prov som kursavslut innebär att det är en relativt stor och löpande rulljäng på elever. Det finns även en variation i hur många elever som närvarar på lektionerna, då inte alla klassens elever alltid är där. Det innebär att det kan finnas ca 40–50 elever registrerade i klassen, men klasstorleken under lektionerna kan variera mellan ca 10 och 30 elever, dock vanligtvis runt 20–25 deltagare.

Läraren har också kommenterat till mig att det är svårt att planera undervisning för moment som sträcker sig över flera lektioner, just på grund av detta. Undervisningen är däremot tematiskt organiserad utifrån läroboken ”Rivstart” för kurs D, där varje tema löper över två veckor (även annat material än den läroboken används i undervisningen). Det finns alltså en tematisk uppbyggnad över två veckor där det finns innehåll och vokabulär som återkommer, men de aktiviteter och övningar som görs i detta klassrum utförs oftast som längst inom loppet av ett lektionspass mellan 08.00 och 12.00.

3.1.6 Etiska aspekter

Under insamlingen av materialet för denna studie har Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer kring etiska aspekter av forskning följts: informerat samtycke, anonymitet och konfidentialitet. Läraren har inledningsvis blivit tillfrågad att medverka i studien, och har blivit informerad om vilket material som samlas in (observationer och en intervju) och att deltagandet är frivilligt och att hon vid vilket tillfälle som helst kan avbryta sitt deltagande. Hon har också fått information om studiens syfte och intresseområde, vilket gjorts utifrån kravet på informerat samtycke som diskuteras av Vetenskapsrådet (2017, s. 16, 27) och som beskrivs i ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning” (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7ff.). Alla elever som varit i klassrummet har vid observationerna blivit informerade, både muntligt och skriftligt, om studiens syfte och intresseområde och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Eleverna har även gett sitt samtycke till deltagande i studien. En svårighet som upptäcktes initialt då eleverna skulle informeras var potentiella språkbarriärer. Jag behövde hitta ett sätt att ge eleverna den relevanta informationen, men så att de också förstod vad jag menade. Alla elever pratar inte engelska så det var inte ett alternativ som skulle komma runt detta problem. Jag valde att första gången informera eleverna i helklass och försökte att tala långsamt och tydligt med ordval som skulle hjälpa eleverna att förstå men samtidigt också få fram väsentlig information. Jag gav också som nämnt ut informationen i skriftlig form så att det skulle finnas möjlighet för eleverna att även läsa samma information. Eftersom det kom nya elever vid nästan varje observationstillfälle presenterade jag informationen om min studie muntligt och skriftligt i början av nästan alla lektionstillfällen, och pratade även med vissa elever enskilt. Jag menar i och med detta att jag har vidtagit de möjliga åtgärder jag har kunnat för att nå fram med informationen till alla elever i klassrummet. Allt material i studien har anonymiserats och det används endast för denna studie enligt Vetenskapsrådets diskussion kring anonymitet och konfidentialitet (2017, s. 41f.).

3.1.7 Validitet och reliabilitet

Yin (2007) diskuterar begreppsvaliditet och skriver att det en forskare behöver göra för att säkerställa begreppsvaliditeten är att ”välja ut de specifika slag av förändringar som ska studeras” och ”visa att de valda måtten på dessa förändringar verkligen speglar de specifika slag av förändring som valts ut” (2007,

s. 56). Denna studie behandlar visserligen inte förändringar men oavsett detta behöver definieras vad det är som ska studeras och att mina valda analysmetoder och begrepp verkligen kan spegla detta. Det som studeras är en lärares hörförståelseundervisning i ett sfi-klassrum, och för att kunna beskriva undervisningen har ett antal analyskategorier med sina inbördes olika begrepp valts. Att just de analyskategorier som valts med säkerhet speglar undervisningen på ett rättvist och korrekt sätt är oundvikligen inte helt lätt att garantera. Andra val av analyskategorier hade säkerligen visat något andra resultat. Däremot finns en förhoppning om att både observationer med anteckningar och inspelningar samt intervjun med läraren kan öka begreppsvaliditeten. Yin (2007, s. 56) tar upp flera empiriska källor som ett sätt att öka begreppsvaliditeten. Det finns också en fråga i urvalet av vilka lektioner och moment som skulle observeras. Jag har baserat mitt urval av vad som är hörförståelseundervisning på vad läraren själv sagt är då hon undervisar i hörförståelse. Olika lärare kan ha olika tankar om vad hörförståelseundervisning är, eller så har de inte en tydlig uppdelning av färdigheterna över huvud taget. Dock behövde ett urval göras och i just detta fall med denna lärare föreföll det sig rimligt att göra urvalet på det sättet som valdes.

Yin (2007, s. 57) skriver även om extern validitet, som handlar om huruvida resultaten är generaliserbara utanför den aktuella fallstudien. I denna uppsats finns inte någon strävan att generalisera resultaten utanför denna studie. Jag påstår inte att resultaten av praktikerna i det aktuella klassrummet kan generaliseras till andra klassrum, då intresset här ligger i att beskriva hur det ser ut just i denna lärares hörförståelseundervisning. Vad gäller reliabilitet, att kunna utföra samma fallstudie och få samma resultat (Yin, 2007, s. 59) har processen av datainsamling samt analys av materialet ämnats beskrivas så detaljerat och tydligt som möjligt för att öka reliabiliteten. Dock är materialet stort och utrymme att presentera exempelvis alla transkriptioner finns inte. Däremot finns förhoppningen om att de exempel som visas i resultaten ger en tillräckligt tydlig bild av hur jag har tolkat observationsmaterialet och intervjun.

3.2 Analyskategorier och bearbetning

En analys av kursplanen görs initialt utifrån de paradig som beskrivits i avsnitt 2.6. Undervisningen analyseras sedan utifrån konstruktet andraspråkslyssnande och dess olika komponenter, beskrivna i avsnitt 2.3, och utifrån stöttning, beskrivet i avsnitt 2.5.2. Nedan görs en genomgång av de olika analyskategorier som används för analys av materialet.

3.2.1 Paradigm i kursplanen

Denna analyskategori syftar till att ge en grund för att kunna svara på min första frågeställning avseende undervisningsparadigm och även hjälpa till att svara på den fjärde frågeställningen:

1) Vilka undervisningsparadigm (Ball, 1990) och vilka aspekter av andraspråkslyssnande så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012) framträder i kursplanen för sfi?

4) Hur kan innehållet i lärarens hörförståelseundervisning förklaras med bakgrund av kursplanen för sfi?

För att kunna förstå kursplanen och vilka ramar den sätter för lärarens undervisning anses Balls (1990) teori om paradig i språkundervisning samt Hellbergs (2008, 2012) användning av den som en möjlig fruktbar metodologisk utgångspunkt.

Analysen av paradig i kursplanen utgår från de fyra paradig som återfinns i Hellbergs (2008) analys av konflikter i grundskolans kursplaner i svenska: svenska som färdighetsämne, som personlig växt,

som erfarenhetspedagogiskt ämne och som litteraturhistoriskt bildningsämne (Jfr avsnitt 2.6). Eftersom konflikter i kursplanen inte är av intresse här, grundar sig analysen i vilka paradig som kan urskiljas i kursplanen. Hellbergs tolkning av vad i kursplanerna som tillhör vilket paradigm baserar sig främst på innehållet i meningarna. I min analys tar jag därför hjälp av Hellbergs tolkningar och de exempel från kursplanerna i svenska som han använder. Den metod som används för analys av kursplanen för sfi är alltså en analys av innehållet i kursplanen där jag försöker tolka meningarna i linje med hur Hellberg (2008) gör sina tolkningar av framträdande paradig. Nedan presenteras därför ett antal olika exempel för de olika paradigmen för att visa hur Hellbergs (2008) tolkningar kan se ut.

Exempel på formuleringar som Hellberg anser höra till ett färdighetsparadigm presenteras nedan.

Exempel 1, 2000: språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas fortsatta språkutveckling (2008, s.29)

Exempel 2, 1994: för att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp lära sig om språkets uppbyggnad och system. (2008, s. 28).

Exempel 3, 1994: att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (2008, s. 28)

Det andra exemplet menar Hellberg kan tolkas som ett erfarenhetspedagogiskt paradigm, men på grund av att syftet är att gå vidare i sin språkutveckling menar Hellberg att det trots allt ser ut att handla om ett färdighetsparadigm. Till exempel 3 kommenterar Hellberg att det även går att skönja ett erfarenhetspedagogiskt paradigm på grund av användningen av ordet ”samhällslivet”, men att det i huvudsak handlar om ett färdighetsparadigm (2008, s. 28). I min läsning av de utvalda delarna av kursplanen för sfi tolkar jag, utifrån ovan nämnda exempel, formuleringar som ter sig fokusera på elevens utvecklande av specifika färdigheter eller utveckling av färdigheter och kunskaper med mål att möta arbetsmarknadens intressen som ett färdighetsparadigm.

Sådant som Hellberg talar om som personlig växt är formuleringar som tar fram elevens intresse, erfarenheter, personliga uttryckssätt, åsikter, upplevelser och personlig utveckling. Dessa fokusområden utgör även grunden för min analys av kursplanen för sfi. Exempel på sådana formuleringar från Hellbergs (2008) analys följer nedan:

Exempel 4, 1969: Vid undervisningen i svenska måste de arbetssätt tillämpas, som bäst främjar elevens personliga utveckling (2008, s. 19)

Exempel 5, 1980: en människas språk hänger nära samman med hennes personlighet och livssituation. Om det sambandet bryts, blockeras utvecklingen av både språk och personlighet. Därför är det ett viktigt mål för svenskundervisningen att stärka elevernas självkänsla, så att de vågar yttra sig och stå för sina åsikter. Arbetet bör därför utgå från det språk och de erfarenheter eleverna har. (2008, s. 22)

Exempel 6, 1988: Arbetet på mellanstadiet inriktas på att eleverna utvecklar sin läsförmåga, så att de med personlig behållning kan läsa [...] (2008, s. 24)

Som erfarenhetspedagogiskt ämne tar Hellberg upp sådant som är riktat utåt mot samhället, vilket även utgör basen för mina tolkningar av vad som kan kategoriseras som erfarenhetspedagogiskt paradigm i

kursplanen för sfi. Exempel på sådant som Hellberg (2008) anser tillhöra ett erfarenhetspedagogiskt paradigms är följande:

Exempel 7: 1980: Varje elev måste bli medveten om att språket är vårt viktigaste medel att få kontakt med andra människor, i vår närhet eller långt borta, i vår egen tid eller i gångna tider

Exempel 8, 1980: Skolans uppgift att påverka elevernas val av litteratur måste bedrivas med respekt för den enskilde och gruppens integritet. Genom att erbjuda alternativ som ger nya perspektiv på förhållanden och livsfrågor samt genom att uppmuntra elevernas självförtroende och deras gemensamma skapande bör skolan stödja dem så att de får möjligheter att medvetet välja litteratur. (2008, s. 23)

Hellberg kommenterar att exempel 7 både kan tolkas som ett erfarenhetspedagogiskt och ett litteraturhistoriskt paradigms. Exempel 8 motiveras som erfarenhetspedagogiskt på grund av att det insinueras att det är skolan som ska påverka valet av litteratur och inte eleverna själva (2008, s. 21ff).

Det litteraturhistoriska paradigmet syns enligt Hellberg inte i någon stor utsträckning, därav ringa mängd exempel. Ett utdrag från 1969 års kursplan menar Hellberg är en motsättning mot paradigmet, men kan visa hur det litteraturhistoriska paradigmet framträder:

Exempel 9, 1969: elevernas läslust hämmas, om de påtvingas litteratur som de inte är mogna för eller intresserade av (2008, s. 21)

Hellberg tolkar nästa utdrag som ett mycket försiktigt uttalat litteraturhistoriskt paradigms:

Exempel 10, 1962: därvid bör litterära strömningar beröras med stor försiktighet. Helst bör vad som sägs om dem naturligt ge sig av själva texturvalet. Emellertid kan det också i vissa fall anses önskvärdt, att man på högstadiet kommer i kontakt även med några få av våra främsta äldre författare, vilket lämpligen sker med utgångspunkt i moderna texter (2008, s. 18)

De exempel som presenterats här används som utgångspunkt för min egen tolkning av förekommande paradigms i kursplanen för sfi.

3.2.2 Konstruktet andraspråkslyssnande

Kategorin *andraspråkslyssnande* används för att ta reda på vad läraren gör i klassrummet som kan tänkas utgöra potential för elevernas utvecklande av de olika aspekterna av andraspråkslyssnande som redogjorts för i kap 2.3 och på vilka aspekter som läraren har sitt fokus i undervisningen. Denna analyskategori rör främst frågeställning två:

- 2) I vad mån och på vilket sätt syns olika aspekter av *andraspråkslyssnande* i lärarens hörförståelseundervisning så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012)?

De olika kategorierna används för analys av vilka olika typer av aktiviteter som förekommer, om det finns moment under lektionerna där det finns fokus på någon viss aspekt av andraspråkslyssnande, samt i lärarledd klassrumsinteraktion i anslutning till de olika momenten. Analyskategorierna används även för en mindre analys av kursplanen med intentionen att synliggöra vad kursplanen säger om andraspråkslyssnande och vilka aspekter av andraspråkslyssnande som framträder i formuleringarna i kursplanen. Detta svarar mot den första frågeställningen gällande andraspråkslyssnande:

- 4) Vilka undervisningsparadigms (Ball, 1990) och vilka aspekter av andraspråkslyssnande så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012) framträder i kursplanen för sfi?

Analysen som görs av kursplanen är min egen tolkning av vilka aspekter som framträder utifrån de givna kategorierna.

Den teori som utgör grunden för analyskategorin *andraspråkslyssnande* delar upp andraspråkslyssnande i *kognitiva processer* och *kunskapsresurser*. *Metakognition* tas i denna uppsats upp som en egen analyskategori då den i forskning beskrivs som både en kognitiv process och som en kunskapsresurs (Vandergrift, 2011). Av de kognitiva processerna används top-down och bottom-up-processning som analysverktyg för att beskriva varu lärarens fokus ligger. De olika kunskapsresurser som används för analys är *lingvistisk kunskap*, *pragmatisk kunskap*, *förkunskap*, och *diskursiv kunskap*. Teorins olika komponenter har anpassats något för denna studie, vissa kategorier har tagits bort då de inbördes överlappar varandra vid analysen av klassrumsaktiviteter och -interaktioner. Nedan visas en tabell över de begrepp som används för analys i denna studie.

Tabell 1: Analyskategorier

Kognitiva processer	Top-down / bottom-up
Kunskapsresurser	Lingvistisk kunskap
	Pragmatisk kunskap
	Förkunskap
	Diskursiv kunskap
Metakognition	

Kognitiva processer

Lektionsupplägg och interaktion under lektionerna utgör grunden för analysen av de kognitiva processerna. Eftersom processen är kognitiv och sker internt hos varje lyssnare undersöks här snarare vilka av processens olika delar som läraren potentiellt bidrar till att utveckla för eleverna. Av denna anledning har automatisk och kontrollerad processning och även perception/analys/användning (se avsnitt 2.3.1) valts bort som analyskategorier, då dessa aspekter av lyssnande har funnits svåra att operationalisera så att de skulle ge givande resultat inom denna studies ram.

Analysen av lärarens fokus på bottom-up-processer utgår ifrån aktiviteter eller arbetssätt som syftar till att öka elevernas förmåga till ordigenkänning och ordsegmentering. Aktiviteter som tolkas inom denna ram är exempelvis dictoglossliknande övningar, analyser av mindre delar av lyssnad text och aktiviteter som jämför talad och skriven text. Analysen av lärarens fokus på top-down-processer tar lärarens fokus på förkunskaper och metakognitiv kunskap om strategier som utgångspunkt. Då kategorierna förkunskaper och metakognitiv kunskap presenteras i samband med individuella lyssnarfaktorer görs ingen djupare analys av detta i presentationen av resultaten för top-down-processer.

Kunskapsresurser

Lingvistisk kunskap tolkas vara i fokus under lektionerna då läraren arbetar med vokabulär, fonologisk kunskap eller syntaktisk kunskap relaterat till talat språk, (se avsnitt 2.3.2). Arbeta med vokabulär klassas som då läraren tar upp ord för förklaring under lyssnandets gång, eller som förarbete inför lyssningen. Inom fonologisk kunskap tolkas arbete med sådant som betoning, intonation och talmodifikation som assimilationer och elisioner ingå. Arbeta med syntaktisk kunskap tolkas som då det i klassrummet finns moment där grammatiska aspekter specifikt för talat språk finns i fokus.

Pragmatisk kunskap tolkas ligga i fokus då lärarledda klassrumsdiskussioner kretsar kring pragmatiska uttryck eller en talares bakomliggande intentioner som inte uppfattas vid en bokstavlig tolkning av ett yttrande. Förkunskap anses arbetas med då moment av lektionen ägnas åt att bygga kunskap i det aktuella temat för hörförståelselektionen eller att läraren använder elevernas redan existerande förkunskaper för att hjälpa dem i förståelsen av en text. Diskursiv kunskap tolkas vara i fokus då lektionsmoment eller interaktioner berör exempelvis textstruktur och diskursmarkörer (se vidare i avsnitt 2.3.2).

Metakognition

Metakognitiv kunskap delas in i tre olika underkategorier: kunskap om uppgift, personkunskap och strategikunskap. Dessa olika underkategorier finns beskrivet i avsnitt 2.3.3. Med tanke på metakognitionens kognitiva karaktär är det svårt att se vad som faktiskt eleverna kan och tänker kring de olika aspekterna av metakognition. Därför används begreppet här i vad läraren gör som kan tänkas utgöra lärandepotential för de olika metakognitiva aspekterna. Lektionsmoment eller interaktioner som kategoriseras under *kunskap om uppgift* är då läraren ger uppgiftsinstruktioner, information om arbetsgång, syfte och mål med uppgiften samt vad som kan krävas av eleverna för att de ska kunna klara av uppgiften, vad som kan vara svårt eller lätt för eleverna. I kategorin *strategikunskap* tolkas moment eller interaktioner ligga då läraren ger tips, uppmaningar och råd på hur eleverna kan gå tillväga för att hantera uppgiften på ett mer funktionellt sätt. För att undersöka hur *personkunskap* kommer till uttryck i lärarens undervisning har analysen utgått ifrån sådant som läraren säger eller gör för att eleverna ska få större insikt i affektiva faktorer som kan påverka deras lyssnande.

3.2.3 Stöttning

Stöttning analyseras utifrån planerad respektive interaktiv stöttning i enlighet med Hammond och Gibbons (2005). De har tagit fram ett antal kategorier för planerad respektive interaktiv stöttning, av vilka de flesta, men inte alla används som verktyg för analys av lärarens stöttning i klassrummet i denna uppsats. Den kategori som inte används för analys här är metalingvistisk/metakognitiv medvetenhet, som kategoriseras under planerad stöttning av Gibbons och Hammond (2005, s. 13). Detta är på grund av att metakognition förekommer i analysen av undervisningen utifrån kategorier av andraspråkslyssnande. Planerad respektive interaktiv stöttning beskrivs närmare nedan.

Planerad stöttning

I det följande beskrivs sju sätt för planerad stöttning att realiseras i ett klassrum. De första typerna av planerad stöttning Hammonds och Gibbons beskriver är *förkunskaper* och *val av uppgift* (2005, s. 13). De menar att dessa är kritiska för stöttning och beskriver lärares arbeten där vikt fästs vid elevers aktuella kunskapsnivå, språknivå och mål i kursplanen som stöttande. Eftersom eleverna i denna uppsats är vuxna och inte har krav på sig att lära sig ett ämnesinnehåll på samma sätt som yngre andraspråks elever i grund- eller gymnasieskola blir förkunskapernas och ämneskunskapernas roll något annorlunda i detta sammanhang. Min syn på stöttande former av aktivitetsval blir därför att det främst bygger på lärarens hänsyn till elevernas språknivå och mål i kursplanen.

”Sequencing of tasks”, som här beskrivs som uppmärksamhet på *uppgiftssekvenser*, är ytterligare ett sätt att se planerad stöttning (Hammond och Gibbons, 2005, s. 15). Ett stöttande sätt att planera uppgifter är att lärandemålen för varje uppgift eller moment agerar som byggsten för nästa moment (2005, s. 15). Ett exempel på detta som Hammond och Gibbons (2005, s. 15) ger är i ett matematikklassrum då eleverna först fick hitta nyckelord i ett matematikproblem. Denna övning utgjorde en bas för att sedan

lösa själva problemet, som i sin tur utgjorde stöttning för eleverna att i grupp beskriva hur de hade löst problemet (2005, s. 15).

”Participant structures”, eller *deltagarstrukturer* skrivs om som ett fjärde sätt att realisera planerad stöttning. Deltagarstrukturer, om arbete görs individuellt, i grupp eller i helklass, kan agera stöttande om valet av dem baserar sig på lärandemålen eller syftet för uppgiften (2005, s. 16). Vidare beskriver Hammonds och Gibbons (2005, s. 16) användning av *semiotiska system* och ”message abundance” som en femte typ av planerad stöttning. Denna typ av stöttning handlar om användning av olika resurser för att tala om samma sak, så som talat språk, taveltext, egna anteckningar från elever och verbala reflektioner om vad som lärts (2005, s. 16). Även andra semiotiska system, som bilder, filmer, internet, och dylikt, kan agera stöttande på liknande sätt (2005, s. 16).

Som nästa form av planerad stöttning talar Hammonds och Gibbons (2005, s. 17) om *medierande texter och artefakter*. Här talar de om texter och artefakter som är av stor betydelse över flera lektionstillfällen, som kan agera en referenspunkt för eleverna och arbetet över ett längre tema (2005, s. 17). Som exempel på detta ger de användningen av experiment utförda i grupp i ett NO-klassrum. Experimenten blev en referenspunkt som eleverna och lärarna kunde återkomma till då relevanta vetenskapliga koncept kom upp för diskussion (2005, s. 18).

Sist tar Hammonds och Gibbons upp *metalingvistisk och metakognitiv medvetenhet* som en potential för planerad stöttning (2005, s. 18). De tar främst upp exempel då lärare för diskussioner om språk inbäddat i övrig ämnesundervisning som stöttning i metalingvistisk medvetenhet (2005, s. 18). Den metakognitiva medvetenheten finns enligt Hammonds och Gibbons (2005, s. 19) bland annat i då lärare är explicita med målen för lektionen, att länka de målen till vad som gjorts i tidigare lektioner, och uppmuntra elever till att reflektera och prata om sitt lärande (2005, s. 19).

Dessa olika former av planerad stöttning använder jag som verktyg för att se om och i vilken utsträckning det förekommer i den aktuella lärarens klassrum. Mindre fokus läggs här på *förkunskaper* och metakognitiv/metalingvistisk medvetenhet på grund av att denna analyskategori förekommer i analysen utifrån *konstruktet andraspråkslyssnande*.

Interaktiv stöttning

Tre former av interaktiv stöttning beskrivs i detta avsnitt: (1) länka till förkunskaper, peka framåt, sammanfatta; (2) Appropriera och omformulera och (3) Stöttande IRF-sekvenser (initiation, response, feedback). Den första formen beskriver Hammond och Gibbons (2005, s. 21) som då läraren i interaktionen med eleverna gör referenser till erfarenheter utanför skolan och till tidigare lärandeerfarenheter i skolan, och också länkar dessa erfarenheter till lärandemålen och ett bredare syfte med lektionen och kursplanen. Den andra formen beskrivs som då en lärare approprierar elevens bidrag till interaktion, så som verbala uttryck, idéer och information, och bygger in det i diskursen (2005, s. 22). Hammond och Gibbons menar också att denna appropriering vanligtvis följs av en omformulering av elevens utlåtande till en för diskursen mer passande formulering (2005, s. 22). Den tredje formen av interaktiv stöttning, ett stöttande sätt att använda IRF, kan göras genom att läraren ställer frågor men ger också ledtrådar, eller ställer frågor för att alla elever ska få delta i interaktionen, som annars kanske inte hade gjort det (2005 s. 23). De skriver även att den sista sekvensen i IRF, feedback, på ett stöttande sätt kan öppna upp för vidare dialog och förståelse (2005, s. 23). Detta kan göras genom att fråga efter förtydligande, eller att be eleven utveckla vad den sagt (2005, s. 23). Så som IRF-sekvenser vanligtvis beskrivs är det inte stöttande sekvenser utan sekvenser då läraren initierar en samtalssekvens genom att ställa en fråga, en elev svarar och läraren utvärderar svaret och därefter avslutas den interaktionssekvensen (jfr Lindberg, 2005, s. 80)

På samma sätt som för den planerade stöttningen menar jag att använda dessa kategorier för interaktiv stöttning som grund för analysen av interaktioner under de observerade lektionerna, om och i vilken utsträckning som stöttning på dessa olika sätt förekommer. Med dessa analysverktyg finns också en medvetenhet i min användning av dem att inlärarna i min studie är vuxna, medan de inlärare som talas om i Hammonds och Gibbons (2005) handlar om yngre inlärare. Det innebär att verktygen får användas och tolkas med viss försiktighet, då undervisning för vuxna rimligen ser annorlunda ut än för barn/unga. Man kan exempelvis tänka sig att inlärarna i denna studie redan har utvecklat koncept och begrepp på sina modersmål på ett annat sätt än vad ett barn har.

4 Resultat

Resultaten presenteras inledande med en kort analys av sfi-utbildningens kursplan. Därefter presenteras en inramning och bakgrund för lektionernas upplägg och genomförande. Sedan presenteras resultaten tematiskt utifrån de analyskategorier av andraspråkslyssnande som presenterats i 3.2.2. Sist presenteras resultaten för analysen av stöttning i klassrummet.

4.1 Paradigm och *lyssna* i kursplanen

Detta avsnitt är menat att svara på den första frågeställningen: ”Vilka undervisningsparadigm (Ball, 1990) och vilka aspekter av andraspråkslyssnande så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012) framträder i kursplanen för sfi?”

Eftersom kursplanen är så pass kort har jag valt att göra en analys av sfi-utbildningens syfte, mål och karaktär utöver endast betygskraven för hörförståelse. Dessa delar av kursplanen är övergripande för alla färdigheter, men då det som är specifikt relaterat till hörförståelse formuleras i några få meningar anses det inte tillräckligt för en givande analys. Först presenteras här en analys av framträdande paradigmen i kursplanen och sedan en kortare analys av kursplanen i relation till begreppet *andraspråkslyssnande* och dess olika delar.

4.1.1 Paradigm i kursplanen

De stycken som finns under rubriken ”Utbildningens syfte” visar både på ämnet som ett färdighetsämne men också något som både erfarenhetspedagogiskt ämne och som personlig växt. Texten inleds med:

Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare är en kvalificerad språkutbildning som syftar till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket. En elev med ett annat modersmål än svenska ska inom utbildningen få lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk. Utbildningen ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv (Skolverket, 2017, s. 7)

Detta tolkas som färdighetsorienterat. Sfi syftar här tydligt till att deltagaren ska kunna möta samhällets och arbetslivets krav. Dock kan både det erfarenhetspedagogiska paradigmet och personlig växt skönjas i att det även nämns samhälls- och vardagsliv. Paradigmet för personlig växt kan även tänkas komma fram i formuleringen:

Utbildningen ska rikta sig till personer som har olika erfarenheter, livssituation, kunskaper och studiemål. Utbildningen ska planeras och utformas tillsammans med eleven och anpassas till elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål (Skolverket 2017, s. 7)

Här står eleven och dess erfarenheter samt livssituation i centrum. Dock tycks syftet med denna individanpassning vara att kunna möta arbetslivets krav. Även om det syftet inte uttrycks direkt framstår det som att individens behov mest anses giltiga för anpassning av utbildningen om behoven handlar om att gå ut i arbetslivet:

Utbildningen ska, med utgångspunkt från individens behov, kunna kombineras med förvärvsarbete eller andra aktiviteter, t.ex. arbetslivsorientering, validering, praktik eller annan utbildning. Den måste därför utformas så flexibelt när det gäller tid, plats, innehåll och arbetsformer att det är möjligt för eleven att delta i undervisningen (Skolverket 2017, s. 7)

Då kursplanen går vidare till utbildningens mål och karaktär finns ett antal punkter uppställda på vad deltagaren ska utveckla. Det handlar bland annat om förmåga att läsa och skriva svenska, ett gott uttal och insikter i hur man lär sig språk. Dessa mål i punktform tolkas i sig som att det ligger inom ett färdighetsparadigm, likt Hellberg som menar att användningen av kunskapskrav i sig ligger i linje med färdighetsparadigmet (2012, s. 394). I det vidare finns löptext men som fortsatt radar upp vad eleven ska kunna, där en kommunikativ språkförmåga står i centrum. Det som kan tolkas falla under paradigmet personlig växt är formuleringen:

Detta (en kommunikativ språkförmåga, mitt tillägg) innebär att kunna kommunicera, såväl muntligt som skriftligt, utifrån sina behov (Skolverket, 2017, s. 8)

Här finns det hänsyn till elevens egna behov, men i fortsättningen verkar ändå kursplanen diktera vad som är elevens egna behov; de färdigheter som anses ingå i en kommunikativ språkförmåga:

Den kommunikativa språkförmågan innefattar olika kompetenser som samverkar och kompletterar varandra. En kommunikativ språkförmåga förutsätter därför både tillgång till ett språkligt system och kunskaper om hur detta system används. Kunskap om det språkliga systemet innefattar ord, fraser, uttal och grammatiska strukturer, medan kunskap om språkanvändningen handlar om hur man bygger upp en text och gör funktionella språkliga val och anpassningar i förhållande till mottagare och syfte. (Skolverket 2017, s. 8)

Det som skrivs vidare handlar om ytterligare språkliga kompetenser som ingår i utbildningens mål. I det sista får man läsa:

Det vidgade textbegreppet är av stor vikt inom sfi. Att tillägna sig och be arbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, bild- och filmstudium (Skolverket, 2017, s. 8)

Denna sista mening tolkas på samma sätt som Hellberg (2008) tolkar en liknande formulering i läroplanen för svenska 1994; att kursplanen motsätter sig ett litteraturhistoriskt paradigm till förmån för ett som ligger närmare personlig växt.

Det nästa som skrivs handlar om utbildningens uppbyggnad, som inte här närmare beskrivs i relation till paradigm, och läs- och skrivinlärning. Delen om läs- och skrivinlärning diskuteras här inte närmare heller, då den enligt kursplanen inte knyts till övriga kurser i sfi utan ses som en egen utbildning. I den del som behandlar bedömning står kortfattat att bedömningen görs utifrån kunskapskraven för respektive färdighet men att det också ska vara en helhetsbedömning av elevernas språkliga förmåga. Det tycks alltså handla om ett färdighetsparadigm även här. Själva kunskapskraven skrivs i två

meningar, utöver det övergripande ”Eleven kan förstå tydligt tal i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv”. För betyget E ska eleven klara av följande:

Eleven visar sin förståelse för berättelser, beskrivningar, samtal, diskussioner, information och nyhetssändningar som rör bekanta ämnen genom att göra sammanfattningar av huvudinnehållet

Eleven visar sin förståelse för detaljerade och tydliga muntliga instruktioner genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån dem (Skolverket, 2017, s. 14)

Detta kan inte tolkas som annat än färdighetsorienterat, då det enbart handlar om färdigheter som eleven ska visa att den har tillägnat sig. Sett i relation till Rosén (2013) går denna analys i linje med hennes diskussion om en diskurs om sfi som instrument för invandrades möjligheter till arbete (2013, s. 127).

4.1.2 Sammanfattning om paradigmet i kursplanen för sfi

Sammanfattningsvis tycks färdighetsparadigmet vara det mest framträdande då stora delar av kursplanen uttrycks i vad vilka färdigheter eleven ska ha, antingen i punktform eller i löptext. I vissa formuleringar ser ett paradigmet för personlig växt se ut att få utrymme i form av att individens behov är uppmärksammat. Individens behov verkar dock endast vara av intresse i kursplanen då behoven handlar om att komma till sin rätt på arbetsmarknaden, vilket i sig i allra högsta grad är ett färdighetsparadigm. Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne och som litteraturhistoriskt ämne syns ytterst lite i kursplanen, möjligen kan ett erfarenhetspedagogiskt paradigmet skönjas i den återkommande formuleringen om språket för deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv.

4.1.3 Kursplanen och andraspråkslyssnande

Om man går tillbaka till kursplanens mål för hörförståelse och försöker urskilja vilka aspekter av andraspråkslyssnande som finns där blir det något problematiskt på grund av att målen är så kortfattade:

Eleven visar sin förståelse för berättelser, beskrivningar, samtal, diskussioner, information och nyhetssändningar som rör bekanta ämnen genom att göra sammanfattningar av huvudinnehållet

Eleven visar sin förståelse för detaljerade och tydliga muntliga instruktioner genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån dem (Skolverket, 2017, s. 14)

Man kan tänka sig att en diskursiv kunskap blir synlig i form av att olika texttyper nämns för eleven att visa sin förståelse för, och att formuleringen ”bekanta ämnen” kan tänkas syfta till att eleven ska få använda förkunskaper. Det syns inte några aspekter av metakognitiv kunskap så som inlärastrategier eller pragmatisk kunskap relaterad till hörförståelse. Det kan jämföras med övriga färdigheter vars betygskrav är formulerade på liknande sätt, men även har betygskrav gällande strategier för förståelse. För läsförståelse i kurs D är ett av delkraven för betyg E att ”eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt olika lässtrategier utifrån syftet med läsningen” (s. 18).

Texterna om syfte, mål och karaktär för hela utbildningen är övergripande och inte specifikt för hörförståelse. Dock kan delar av *lyssna* finnas i de övergripande kommentarerna, då vissa delar av *lyssna* även är sådant som återfinns i andra färdigheter. Det som är övergripande för hela utbildningen måste också tolkas som att det även inkluderar färdigheten hörförståelse. Det står till exempel ”utbildningen ska planeras och utformas tillsammans med eleven och anpassas till elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål” (2017, s. 7). Detta tolkar jag som en aspekt av förkunskaper.

Under utbildningens mål och karaktär står att eleven ska utveckla sin förmåga att ”tala, samtala, läsa, lyssna och förstå svenska i olika sammanhang” (s. 8), vilket inte säger något specifikt om lyssna mer än att färdigheten finns. Ett annat av utbildningens mål är en förmåga att anpassa språk till olika situationer. Det kan tolkas som kunskaper i både pragmatik och diskursiv kunskap. Det finns även mål för utbildningen som tydligt tar fram den metakognitiva aspekten, ett av dem är insikter i hur man lär sig språk och det andra är inlärnings- och kommunikationsstrategier för den fortsatta språkutvecklingen. Även om olika aspekter av lyssna framkommer vid en tolkning av kursplanen är de ändå vaga och har liten relation till just hörförståelse.

4.2 Övergripande beskrivning av undervisningen

4.2.1 Läraren om undervisningens mål och vägen dit

Inledningsvis i denna inramning av undervisningen visas här vad läraren själv säger om vad hörförståelse är för henne, vad målet med hörförståelseundervisningen är och hur hon tänker sig att eleverna ska nå dit. Detta avsnitt har syftet att ge en övergripande bild av undervisningens genomförande mer allmänt, som ett avstamp in i resultatdelarna om aspekter av andraspråkslyssnande samt stöttni ng i undervisningen.

Vad som är hörförståelse och vad som ingår i begreppet menar läraren är att kunna lyssna och förstå det man hört och kunna beskriva det. Hon säger även att det i hörförståelse ingår att kunna lyssna på en instruktion och kunna agera utifrån den. Det viktigaste man behöver lära sig när det gäller hörförståelse säger Maria är:

Exempel 1, lärarintervju.

Maria: att förstå informationen, viktig information. Att kunna ta ut viktig information ur hörförståelsen. Jag tänkte att det skulle vara viktiga ord, men det behöver det inte vara... Jag brukar säga till eleverna att ni behöver inte förstå vartenda ord i hörförståelsen och det viktiga är att man liksom förstår kontexten, vad vill den här säga. [---]. Så det är väl det som är det viktigaste, att kunna höra och ta till sig det. [---] också att kunna skilja mellan viktig information och vad som är mindre viktig information. För jag brukar alltid be dem ta ut nyckelord. Att kunna lära sig att ”det här är viktig information”, att ta den informationen [---] att kunna lära sig att sålla ”det här var viktigt, det här var inte så viktigt”.

Vad man behöver som lyssnare för att nå till det målet menar läraren är ordförrådet och även att ”lära sig läsa mellan raderna”:

Exempel 2, lärarintervju.

Maria: det är ju ordförrådet egentligen. För grejen är ju att, visst man behöver inte förstå vartenda ord, men till slut måste de ju ... med att utöka ordförrådet då kan du ju också förstå det den personen vill säga. A:... att lära sig att läsa mellan raderna och att förstå och lära sig ordförråd.

Min förståelse av Marias utsagor är att hon beskriver hörförståelse på ett mycket likt sätt som kursplanen för sfi beskriver målen för hörförståelse (jfr 4.1.2), hennes mål är att eleverna ska kunna förstå information och kunna värdera vilken information som är viktig och inte och vägen dit är i första hand ordförståelse.

4.2.2 Undervisningen i sin helhet

Denna beskrivning av undervisningen utgår främst från de fältanteckningar som skrivits under observationerna, i vilka jag bland annat har fört anteckningar om lektionsmoment, vad de har handlat om och i så detaljerad mån som möjligt hur de har genomförts. Läraren använder liknande arbetssätt under alla de observerade lektionerna i hörförståelse. De texter som används för hörförståelseundervisningen är förproducerade och i texttyper som berättande/återberättande faktatexter, nyhetssändningar på lätt svenska och i vardagligt berättande i monologisk eller dialogisk form. Vanligtvis börjar läraren med någon slags kontextualiserande aktivitet, med ett par undantag. De kontextualiserande aktiviteterna kan vara helklass- eller gruppdiskussioner om betydelsen av titeln, det kommande innehållet i texten eller den kommande textens vokabulär. Inför lyssnandet ger läraren under varje lektionstillfälle instruktioner eller lektionens tänkta arbetsgång muntligt och skriftligt i punktform på tavlan. En punkt som är med vid varje lektionstillfälle är att eleverna ska anteckna nyckelord och sådant de inte förstår (med något olika formuleringar i de olika lektionerna).

Arbetet under själva lyssnandet är liknande under alla observerade lektioner. Då det skiljer sig åt något är då läraren själv läser upp texten, vilket sker vid två tillfällen. Då eleverna lyssnar på ljudfiler lyssnar de rakt igenom ca två gånger för att sedan prata om svåra ord som eleverna har hört eller ord/ljudsekvenser som de inte förstått. Läraren tar även själv upp ord och uttryck som hon frågar eleverna om ifall de har förstått. Sedan spelar läraren upp texten i ljudfilen och pausar efter varje mening och klassen pratar om betydelse av enskilda ord och meningen i sin helhet. Variationen mellan lektionerna sker under lyssningsmomentet främst i hur många gånger de lyssnar på texten rakt igenom, och hur många gånger de lyssnar på texten med pauser. Antalet gånger det är tänkt att lyssna på texten är bestämt av läraren i förväg och skrivs upp som en av instruktionspunkterna på tavlan, men kan omförhandlas under lektionen om eleverna uttrycker att något är särskilt svårt. De två lektionstillfällen läraren själv läser upp en text gör hon det tre gånger och för varje gång i ökande hastighet. Efter de två första gångerna pratar de om ord och uttryck som eleverna tar upp eller som läraren själv tar upp. Alla de ord och uttryck som kommer upp under diskussionerna under lyssnandet skriver läraren upp på tavlan under rubriken ”ordbank”. I lärarens förklaringar ingår också mycket gestikulerande; läraren visar ofta verb i form av att göra verben själv om det är möjligt och tar fysiska föremål runtomkring till hjälp för förklaringar. I sina förklaringar av ord ”rollspelar” läraren också mycket ofta med sig själv, hon hittar på situationer och talar med ”andras” röster.

För alla lektioner finns det någon form av övning som eleverna ska göra i anslutning till lyssnandet. Dessa skiljer sig åt i de observerade lektionerna. En typ av övning som förekommer är att muntligt eller skriftligt återberätta texten, vilket följs upp antingen genom att skriva en gemensam återberättande text, som helklassamtal eller gemensam läsning av texten. Någon variant av denna typ av upplägg förekommer vid fyra lektionstillfällen. Den andra typen av övning är att eleverna får faktafrågor till texten de lyssnat på som de får svara på under eller efter de har lyssnat. Dessa går läraren sedan igenom i helklass, då eleverna blir tillfrågade vad som är rätt svar och läraren utvärderar ifall det är korrekt eller inte. Vid ett tillfälle lyssnar de på en nyhetssändning och då använder läraren en lucktext som övning.

4.2.3 Hörförståelselektionernas kontext

Kontexten beskrivs av Vandergrift (2011) som en del av andraspråkslyssnande; han delar upp lyssnarvariabler som individuella och kontextuella för vilka de individuella är de analysverktyg som används för lärarens undervisning i andraspråkslyssnandets olika delar. Kontexten används dock inte här som ett analysverktyg för att analysera lärarens undervisning. Detta är på grund av att det inte är

något läraren direkt undervisar i utan är något som mer kan agera som beskrivande för undervisnings-situationen.

Så som kontexten kan beskrivas i detta klassrum är att det lyssnande som undervisas i är ett envägslyssnande. Under de lektioner som har observerats har jag inte funnit någon undervisning i Eleverna lyssnar visserligen även i interaktion med varandra och med läraren men detta är inte något som jag har funnit någon uttryckt undervisning i under mina observationer. De texttyper som förekommer under lektionerna i hörförståelse har kategoriserats av mig som dialog, faktaorienterad text och nyhetssändning. Innehållsmässigt följer texterna det tema som är aktuellt under den tvåveckorsperiod som lektionen ges inom. De teman som förekommer i klassrummet under tiden för observationerna är *semester, brott och straff, utmaningar, högtider* och *konsumenträtt*. Texterna verkar ha en ställning som informationsförmedlare oavsett innehåll och ifrågasätts sällan.

Nedan visas lektionernas arbetsgångar i tabellform. I kolumn 2, ”tema/texttyp” finns information om vilket som är aktuellt samt vilken texttyp de lyssnar på (*vardaglig* förkortas i tabellen till *vard.*) Vidare kolumner tar kronologiskt upp arbetet under lektionerna; vilka moment som lektionen kan delas in i. I kolumnen ”lyssna” skrivs om det är en ljudfil de lyssnar på eller om det är läraren som läser upp en text. Där skrivs även hur många gånger de lyssnar på texten utan pauser och om de har diskussioner om nyckelord/svåra ord/vokabulär efter, och hur många gånger de lyssnar på texten med pauser och i sådana fall hur många gånger de gör det. De övningar som läraren använder relaterade till texten ges antingen ut under någon av de sista gångerna de lyssnar eller efter att de har lyssnat. Om läraren ger en övning under eller efter lyssnandet tas upp i kolumn ”övning under/efter lyssna”. Där skrivs även vilken typ av övning som eleverna får. Den sista kolumnen visar vilket moment som avslutar lektionen, vilket under alla lektioner sker som helklassaktivitet.

Tabell 2: Översikt över undervisningen

Lektion	Tema, texttyp	Introduktion/ förkunskaper	Lyssna	Övning under/efter lyssna	Avslutning
Lektion 1	Semester. Vard. dialog, återberättande		Ljudfil, Två ggr + vokabulär En gång med pauser + vokabulär	Efter: Skriva återberättande text om innehåll	Skriva gemensam återberättande text
Lektion 2	Brott och straff Fakta, återberättande	Introduktion till uppgiftens innehåll/tema	Lärare läser, Tre ggr i ökande tempo + vokabulär	Efter: Skriva återberättade text om innehåll	Lyssna på/läsa originaltext
Lektion 3	Brott och straff Vard. dialog, återberättande	Fortsättning av hörförståelseuppgift tidigare lektion	Ljudfil, Två ggr + vokabulär En gång med pauser + vokabulär	Efter: Samtala i par om innehåll	Helklassamtal
Lektion 4	Brott och straff Vard. dialog, återberättande		Ljudfil, Två ggr + vokabulär En gång med pauser + vokabulär	Efter: Muntligt återberätta innehåll med hjälp av anteckningar	Skriva gemensam återberättande text
Lektion 5	Brott och straff Nyhetsändning	Introduktion till uppgiftens innehåll/tema. Helklass	Ljudfil, En gång + vokabulär En gång med pauser + vokabulär	Under: Tredje lyssningen: Lucktext + faktafrågor	Gemensam genomgång av svar
Lektion 6	Utmaningar Fakta, återberättande	Vokabulär specifikt för uppgift, tidigare lektion	Ljudfil, En gång + vokabulär En gång med pauser + vokabulär	Under: Tredje lyssningen Faktafrågor – rätt/fel Jämföra svar med kamrat	Gemensam genomgång av svar
Lektion 7	Utmaningar Vard. monolog återberättande	Introduktion till uppgiftens innehåll/tema	Ljudfil, Två ggr + vokabulär En gång med pauser + frågor	Under: Tredje lyssningen: Faktafrågor	Gemensam genomgång av svar
Lektion 8	Högtider Faktatext	Intro t. uppg. innehåll/tema, tidigare lektion Övergripande	Lärare läser, Två gånger + svåra ord En gång snabbare	Under: Tredje lyssningen: faktafrågor	Gemensam genomgång av svar
Lektion 9	Konsumenträtt, Vard. dialog.	Introduktion till uppgiftens innehåll/tema. Helklass.	Ljudfil, tre gånger + svåra ord	Under: tredje lyssningen faktafrågor. Efter: svara på frågor i grupp	Genomgång av svar

4.3 Undervisningen utifrån aspekter av andraspråkslyssnande

I detta avsnitt presenteras resultat för den analys som gjorts utifrån de analyskategorier som presenterats i avsnitt 3.2.2. Inledningsvis diskuteras hur fokus på kognitiva processer tar sig uttryck i undervisningen, med hjälp av begreppen *bottom-up* och *top-down*. Vidare presenteras resultat för de olika kunskapsresurserna *lingvistisk kunskap*, *pragmatisk kunskap* och *förkunskap* och hur fokus på dessa syns i lärarens undervisning. Sist diskuteras lärarens undervisning utifrån *metakognition*. Detta avsnitt ämnar svara på frågeställning två:

- (2) I vad mån och på vilket sätt syns olika aspekter av *andraspråkslyssnande* i lärarens hörförståelseundervisning så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012)?

4.3.1 Kognitiva processer

Bottom-up och top-down

I lärarens undervisning syns många aktiviteter och lärarledda klassrumsdiskussioner som har fokus på ordigenkänning och ordsegmentering. Arbetssättet med pauser efter varje mening med helklassdiskussion kring ord och uttryck i meningarna ses här som en analys av en mindre del av lyssnad text, vilket Vandergrift (2011, s. 465) menar är ett arbetssätt som kategoriseras under en *bottom-up-approach*. Även jämförelser mellan talad och skriven text, som kategoriseras under en *bottom-up-approach*, finns i hög grad i klassrummet. Det syns både på ett mer implicit sätt, i det att läraren skriver de ord och uttryck som kommer upp för diskussion på tavlan och då de får skriftligt vokabulär att ta hjälp av innan lyssnandet påbörjas. Varje tillfälle då läraren skriver ord på tavlan som diskuteras i klassrummet har skrivits ner i fältanteckningarna, vilket utgör grunden för analysen av just detta resultat. Läraren gör även explicita jämförelser mellan talat och skrivet språk vid ett fåtal tillfällen, exempelvis då de i första lektionen pratar om ”dar” som talspråkligt och ”dagar” som skriftspråkligt. Läraren tar också den jämförelsen vidare till *nåt-något* och *nån-någon* (se transkription exempel 3)

Typer av övningar och aktiviteter som kategoriseras in i en *bottom-up-approach* är lucktexter och dictoglossövningar och faktafrågor (jfr Vandergrift 2011, s. 465). Läraren använder lucktext som övning vid ett tillfälle, övningar som påminner om dictogloss (då eleverna ska återskapa originaltexten skriftligt i grupp och/eller under lärarledning i helklass) vid tre tillfällen och övningar då eleverna ska svara på faktafrågor vid fyra tillfällen.

I en *top-down-approach* ligger fokus på förkunskaper och metakognitiva strategier, vilket presenteras mer i detalj presenterats i kapitel 2.3.1 och 2.3.2. Vad som syns är att läraren ägnar tid till att bygga förkunskaper på något sätt under åtta av tio observerade lektioner, vanligtvis mellan 10-20 minuter vid dessa tillfällen, vilket beskrivs närmare under *förkunskap* i avsnitt 4.3.2. Vissa lektioner har även haft mer lektionstid, under lektionspasset innan, som har handlat om att bygga förkunskaper på något sätt. Dessa aktiviteter ingår dock inte i materialet. Läraren tar även upp metakognitiva strategier vid flera tillfällen i sin undervisning, då oftast i spontan interaktion och inte som planerat moment.

Läraren tycks lägga fokus både på *bottom-up*-processer och *top-down*-processer i sin undervisning och båda typerna av processer framträder både i de olika aktiviteter som finns under lektionerna och i den spontana interaktionen under lektionernas gång. Alla observerade lektioner har aktiviteter och/eller interaktioner som tyder på att båda typerna av processer finns i fokus under varje lektion.

4.3.2 Kunskapsresurser

Lingvistisk kunskap

Den lingvistiska kunskapen handlar om vokabulär, fonologisk kunskap och syntaktisk kunskap (Vandergrift & Goh 2012, s. 24) och analyseras så som beskrivet i avsnitt 3.2.2. Läraren har ett uttalat fokus på vokabulär, något som hon själv uttrycker i intervjun med mig (se exempel 1 och 2 från lärarintervjun i avsnitt 4.2.1). Arbetsgången vid hörförståelselektionerna har vid varje tillfälle muntligt och skriftligt uttryckta moment i vilka svåra ord eller sådant eleverna hört men inte förstått tas upp för helklassdiskussion. Dessa moment ter sig oftast så att eleverna först får lyssna på texten utan pauser för att sedan ges utrymme att ta upp ord de inte förstår eller inte kan urskilja, eller så tar läraren upp ord själv och frågar eleverna. De gånger texten är inspelad (och inte läraren som läser högt) lyssnar de även på texten med pauser mellan varje mening med ytterligare diskussion kring ord och uttryck i meningarna. Då eleverna själva har frågor om texten kan det vara att de säger ett ord de hört i texten som tas upp för förklaring, eller att de säger en ljudsekvens som läraren tillsammans med eleven/eleverna hittar det matchande ordet för, för att även vid dessa tillfällen ofta tas upp för förklaring. Denna typ av klassrumsdiskussioner utgör ofta en stor del av tiden som ägnas åt hörförståelsemomentet som helhet. Läraren tar även upp detta sätt själv som något hon gör på sina lektioner:

Exempel 3, lärarintervju.

Maria: sen tredje gången kan man lyssna lite i taget, pausa – vad betyder den här meningen, vad betyder det här ordet, vad menade han med det här. Att man pratar om det sen genom att pausa. Och då blir det lättare och sen så lyssnar vi en fjärde gång igen med allting, och då har dom fått lyssna och prata om orden.

I lärarens utsaga ovan om själva lyssnandet är det svårt att säga i vilken aspekt av lyssna som fokus ligger på, om hon tänker sig att eleverna genom att få prata om orden lär sig nytt vokabulär, ordsegmentering eller ordigenkänning i tal. Det framträder dock ett fokus på vokabulär i något mått.

Det är sällan möjligt att urskilja elevernas intention med varför de tar upp ord för klassrumsdiskussion, om det är för eleverna okända ord, ordigenkänning i tal, ordsegmentering eller att de tycker att det är ett ord som är viktigt i texten och vill visa sin förståelse. Lärarens respons är dock vid de allra flesta tillfällen att skriva ordet eller uttrycket på tavlan och tillsammans med eleverna förklara betydelsen av det. Exemplet nedan är ett utdrag från lektion fyra:

Transkription exempel 1.

- 1 L: [---] Bra, jättebra. fler ord?
- 2 Kim: plånboken?
- 3 L: plånbok (SKRIVER PÅ TAVLAN) en plånbok. vad är en plånbok? vad har man i plånboken?
- 4 Kim: pengar
- 5 L: ja precis, du har pengar i den. så ehh.. plånbok, du har den i fickan, så tar du ut den och så har du pengar och kort i den. (VISAR MED GESTER) förstår du?
- 6 Kim: ja
- 7 Robin: igår på testen det var plånbok
- 8 L: ahh i texten det fanns ordet plånbok, ja precis. bra. just det. har vi fler?

I denna sekvens är det inte helt tydligt varför eleven tar upp ordet, då eleven snabbt verkar förstå vad ordet betyder. Det skulle kunna vara att eleven vill ha bekräftelse på att den hört rätt eller att eleven vill veta betydelsen av ordet. Läraren förklarar dock ändå ordet och skriver upp det på tavlan.

Sekvensen nedan är ett utdrag från lektion sju, även i denna sekvens är elevens intention inte helt tydlig, men läraren väljer att ta upp ordet för förklaring och skriver det också på tavlan.

Transkription exempel 2.

- 1 Tim: (skåpet)
- 2 L: skåpet – hmm – i vilken, vad var det för mening, kommer du ihåg?
- 3 Tim: (skabel)
- 4 L: riskabel! Riskabel! (SKRIVER PÅ TAVLAN) vad betyder det? hon pratade om att hon skulle köpa en ny sadel som hon skulle tävla med, och det kan ju vara lite riskabelt. det är som att du ska springa maraton med nya skor. vad betyder riskabelt?
(FLERA ELEVER HÖRS KOMMA MED OLIKA FÖRSLAG I MUN PÅ VARANDRA)
- 5 L: vad sa du?
- 6 Okänd: farligt
- 7 L: ja, risk. Riskabelt är farligt, en risk. Till exempel, Tim, om du ska gå över gatan här, det är riskabelt, du måste vara försiktig. Du måste kolla, för det kan hända nånting, det kan komma en massa bilar. Så riskabelt det är risk. Det är farligt. Risky på engelska. Eller hur?
- 8 Tim: mm
- 9 L: förstår du? Tim?
- 10 Tim: ja

Dessa diskussioner kan ses fungera som funktionella för flera syften, både för nytt vokabulär, verbal igenkänning av redan känt vokabulär eller ordsegmentering.

Läraren tar sällan upp diskussioner eller moment som handlar om fonologi. Det finns ingen explicit undervisning kring fonologiska aspekter så som betoningmönster, intonation eller assimilationer i den hörförståelseundervisning som har observerats. Vid de lektioner läraren själv läser upp en text, lektion två och åtta, tydliggörs dock betoningmönster och intonation eftersom läraren läser långsamt flera gånger och gör med sin intonation textens fraserings tydlig. Det diskuteras dock inte något vidare kring fraserings, intonation eller betoning i klassen. Vid ett tillfälle under lektion ett plockar läraren upp en diskussion kring talspråkliga förkortningar av dagar, någon och något:

Transkription exempel 3.

- 1 L: han säger, hur många dar?
(FLERA ELEVER GER FÖRSLAG I MUN PÅ VARANDRA. FJORTON OCH FEMTON HÖRS SOM SVAR)
- 2 L: fjorton dar, dar, da:r. vad är dar?
- 3 Nour: dagar
- 4 L: dagar, Bravo, Nour! ni vet, en dag, flera dagar (SKRIVER "dag – dagar" PÅ TAVLAN). ni vet vi säger – när man pratar – man förkortar när man pratar, okej? så då säger dom da:r
(ELEVER MUMLAR OCH UPPREPAR ORDET "dar")
- 5 L: det är som när man säger nån, någon
(ELEVER MUMLAR OCH UPPREPAR ORDEN "nån" OCH "någon")
- 6 L: känner du nån som kan hjälpa mig? men det heter ju någon, eller hur? eller något, nåt. Har du nåt ha ha? Har du något? Då förkortar man. Och här så kan man ta bort när man pratar, men när man skriver ska man skriva dagar. Man kan säga dagar också det är inget fel, men hon säger dar men hon menar dagar. Fjorton dagar.

I denna sekvens diskuteras förkortningar i talat språk, detta är dock ett undantag och det enda exemplet från materialet där en diskussion av denna karaktär förekommer. När det gäller grammatik under hörförståelselektionerna är även det ovanligt. Det finns få tillfällen då läraren pratar om grammatik i relation till talat språk eller grammatik i texten de lyssnat på som hjälp för att förstå och tolka den lättare. då läraren explicit undervisar i grammatik är då hon skriver ord från texten på tavlan och skriver både singular- och pluralformen av ett substantiv eller olika former eller tempus av ett verb utöver den form som har förekommit i den lyssnade texten.

Pragmatisk kunskap

Den pragmatiska kunskapen i andraspråkslyssnande handlar om att förstå en talarers intentioner med dennes uttalande och att kunna förstå betydelse utöver de bokstavliga (Vandergrift & Goh, 2012, s. 24). Pragmatisk kunskap används som analysverktyg så som beskrivet i avsnitt 3.2.2. Det förekommer inte några uttryckta uppgifter till eleverna om att diskutera eller visa förståelse för intentioner eller betydelse som finns mellan raderna hos hörövningarnas talare. Det tycks alltså inte finnas någon planerad avsikt från läraren att undervisa kring pragmatisk kunskap. Däremot, eftersom läraren konsekvent tar upp ord och uttryck som finns i de texter de lyssnar på, så förekommer ett fokus på pragmatisk kunskap då det i texterna finns pragmatiska uttryck, vilket främst är då texterna är mer vardagliga i dialogformat. Det förekommer i observationsmaterialet ett fåtal diskussioner kring pragmatiska uttryck som funnits i texterna. Under en av lektionerna då de lyssnar på en dialog där en man berättar om hur han blev bestulen på sitt bankkort vid en bankomat, ger hans samtalspartner reaktioner så som ”stackars dig!” och ”jag hoppas att det ordnar sig”. I klassrummet förs det en diskussion kring uttrycken och läraren visar även med både gester och inlevelse i känslor hur uttrycken kan användas. Under en annan lektion kommer en diskussion om uttrycket ”du skämtar” upp:

Transkription exempel 4.

- 7 L: fler ord?
8 Tim: skämtar
9 L: du skämtar! absolut!
10 Fred: skoja bara
(LÄRAREN SKRIVER PÅ TAVLAN ”du skämtar”)
11 L: vad betyder att skämta?
12 Marina: skoja
13 L: att skoja, absolut, men... det är synonymer skämta och skoja. jag säger en sak hahahaha
(GESTIKULERAR SKRATT) jag skoja bara, okej?
14 Elever: mm
15 L: till exempel . eeh . nånting bara, det var ett skämt, skoj, hahaha - men såhär, när man säger du skojar! du skämtar! när säger man så? i vilka situationer? du skojar - vaa? du skämtar!
16 Marina: när man inte tror på någon
17 L: när man inte tror på det! till exempel, vet du vad som hände mig igår? jag vann en miljon!
vaa? du skämtar! förstår ni? det betyder jag tror dig inte - då kan man säga så - du skämtar.
man tror inte på någon, eller - är det sant?! - Då kan man säga så.

Här tar läraren upp den betydelse av uttrycket som inte är den bokstavliga, vilken är den åsyftade betydelsen i ljudfilen de lyssnat på.

Förkunskap

Arbete med förkunskaper i klassrummet har beskrivits på två sätt i metodavsnitt 3.2.2; om läraren använder elevernas redan existerande förkunskaper för att hjälpa dem i sin förståelse, eller om läraren hjälper eleverna att bygga relevanta kunskaper i form av kontextualiserande aktiviteter för den kommande texten. Båda aspekterna beskrivs av Vandergrift och Goh (2012, s. 58f.) som kunskapsresurser en lyssnare kan ha hjälp av. Läraren har sitt fokus främst på det senare.

Kontextualiserande aktiviteter för att eleverna ska bygga kunskap om ämnet de ska lyssna på sker på olika sätt i de olika lektionerna. Vissa av lektionerna, lektion 1 och lektion 4, har ingen aktivitet som kan anses kontextualiserande kopplad till hörförståelsetexten. Alla av de observerade hörförståelselektionerna ingår dock i teman som löper över två veckor, och de två lektionerna som inte har någon kontextualiserande föraktivitet hålls drygt en vecka in i sina respektive teman. Eleverna har därför under flera lektionstillfällen haft möjlighet att bygga kunskap i det övergripande temat, dock får de ingen introduktion till innehållet specifikt för den aktuella hörförståelsetexten. De övriga lektionerna har förkunskapsbyggande aktiviteter innan lyssnandet som ser ut på olika sätt.

Texten för lektion 2 handlar om mordet på Olof Palme och Anna Lindh. Innan de börjar lyssna ger läraren eleverna en stund att prata med och berätta för varandra vad de vet om Olof Palme och Anna Lindh, och sedan pratar de i helklass om vilka de var. Texten för lektion 3 är två personer som berättar om två brott var som de har begått. Innan de börjar lyssna pratar de inte om det kommande innehållet, dock har eleverna under lektionen innan, som inte ingår i materialet, lyssnat på den första halvan av texten, och fortsätter under lektionen med den andra halvan. Eleverna är därför införstådda med kontexten för vad de kommer att få lyssna på. Hörförståelsetexten för lektion 5 är en nyhetssändning på lätt svenska med titeln ”färre brott klaras upp”. Den kontextualiserande aktiviteten för denna lektion är att de i helklass reder ut vad titeln betyder. Lektion 6 handlar om Eva Dickson, en svensk äventyrerska. Lektionen innan, vilken inte ingår i materialet, arbetade de enligt läraren i ca en timme med vokabulär som finns med i texten, en lista med 54 ord. Texten för lektion 7 har titeln ”en svensk klassiker” och är fyra personer som berättar om sina erfarenheter från vasaloppet, vansbrosimningen, vätterrundan och lidingöloppet. Denna lektion pratar de som repetition kort om det övergripande temat: ”utmaning”, om vad det betyder och vad som kan vara en utmaning. Läraren ber sedan eleverna att först individuellt kolla upp de olika tävlingarna i sina mobiler, sedan prata med varandra i grupp om vad de fått reda på. Till sist pratar de i helklass om tävlingarna, och börjar sedan lyssna på hörförståelsetexten. Texten för Lektion 8 handlar om julen och hur den traditionellt firas i Sverige. Lektionen innan har de gjort en tankekarta för det övergripande temat ”Högtider” samt en tankekarta för temat ”jul”. Tankekartan har flertalet ord och begrepp som återfinns i texten de sedan lyssnar på.

Läraren använder alltså olika sätt att kontextualisera eleverna för vad de kommer att få lyssna på, ibland med att diskutera titeln på texten, ibland med att prata om kommande vokabulär och ibland med att prata om innehållet i den specifika text som kommer. Det blandas även gällande om det är individuellt, i grupp eller i helklass.

Läraren tar själv upp arbete med förkunskaper som något hon tycks anse som en väsentlig del av undervisningen:

Exempel 4, lärarintervju.

Maria: att jobba med förkunskaper [---] det är att ta ut alla svåra ord, om det är en jättesvår hörförståelse och jobba kanske i en hel timme med dom här svåra orden som kommer att användas i hörförståelsen, att eleverna först jobbar tillsammans. Då får dom använda dom här

orden, prata om dom - när använder man dom här - sen kan man ta det i stor grupp och sen kan man börja jobba. Då har eleverna fått förkunskap" (Exempel 1. Maria).

Här nämner hon arbete med förkunskaper som att arbeta med svåra ord innan lyssnandet. Detta är dock endast ett av flera sätt hon arbetar med förkunskaper av de som hittats i observationsmaterialet.

Diskursiv kunskap

Exempel på sådant som Vandergrift och Goh (2012, s. 26) beskriver som diskursiv kunskap är kunskap om sådant som signalerar början, mitten och slut eller hur exempelvis en intervju vanligtvis är uppbyggd.

De texter som används för hörförståelseundervisningen är av några olika texttyper, vissa är av dialogisk och vardaglig karaktär, några texter är mer faktaorienterade och skriftspråkliga och en text är en nyhetssändning på lätt svenska. Texterna är av typer som är vanligt förekommande inom sfi, som eleverna sannolikt har mött många gånger tidigare. Läraren tydliggör oftast innan de lyssnar vilken typ av text de ska få lyssna på, om det är en dialog eller en faktatext eller nyhet. De tar dock inte upp något samtal eller moment då de talar om texternas organisation och uppbyggnad eller diskursmarkörer som återfinns i texterna.

4.3.3 Metakognition

Aspekter av metakognitiv kunskap finns i lärarens undervisning i flera avseenden. *Kunskap om uppgift* tas upp inledningsvis i detta kapitel. Vandergrift och Goh ger exempel på den typen av kunskap som att ha förståelse för att man behöver ha mycket fokus på uppgiften om man inte har så goda kunskaper i språket, eller att ha insikt i att man till exempel processar siffror och nummer långsamt och därför behöver lyssna på det mer (2012, s. 71). Här tas lärarens arbete med instruktioner till uppgifter upp, vilket är något som kan tänkas utgöra lärandepotential för eleverna i detta avseende. Läraren är under varje lektion tydlig med sina instruktioner, vad som kommer att hända under lektionen och vad det slutgiltiga målet är. Hon skriver hur lektionens arbetsgång kommer att se ut i punktform i mitten av tavlan i början av varje lektionstillfälle. Hon går också muntligt igenom punkterna och pratar om arbetsgången löpande under lektionen. Lektion 4 inleds med att läraren skriver lektionens arbetsgång i punktform på tavlan, och hon säger efter detta:

Transkription exempel 5

L: ulf vid bankomaten, lyssna och anteckna nyckelord - först lyssnar vi två gånger -sen när vi har lyssnat två gånger så kan vi prata om de ord ni inte förstår, precis som vi brukar göra och då kommer vi prata om de orden ni inte förstår. Sen kommer vi lyssna igen. Sen så ska ni sitta i grupper och jämföra era anteckningar. Vad har du skrivit? Aha såhär har jag skrivit. Sen så ska ni skriva en text om det här med hjälp av bilderna tillsammans i grupper. Så det vi ska träna på idag är hörförståelse, lyssna och förstå samtalen, vad säger de? Sen så ska ni få prata med varandra, prata själva, muntlig produktion, prata med varandra, muntlig interaktion, skriftlig färdighet, skriva. Att lyssna på en hörförståelse, ett samtal, och kunna berätta om den sen. Vad är det de säger? hur mycket har jag förstått av det här? Frågor? Nej? Då lyssnar vi först så får vi se.

Under lektion 1 ger läraren i början av lektionen instruktioner och beskrivning av lektionens arbetsgång, och igen efter att de har på lektionens hörförståelsetext en gång:

Transkription exempel 6

L: ska vi göra så att vi lyssnar igen, jag pausar, och så kollar vi på orden. Okej? Mina vänner, försök nu, nu när vi pausar, skriv så mycket ni kan. För vad ska vi göra sen? Vi ska tillsammans i gruppen sen skriva som en berättelse: vad hände först, vad hände sen och vad hände sen, okej?

Detaljerat, så som vi gjorde förut, så som vi brukar göra. Så nu, försök och skriv. Vi kommer lyssna på en mening, och paus och så pratar vi om orden.

Instruktionerna för lektion 1 som står på tavlan är ett exempel på hur lärarens instruktioner på tavlan vanligen ser ut:

Transkription exempel 7. Taveltext

- 1) Lyssna och skriv ner de ord ni inte förstår.
- 2) Anteckna även nyckelord.
- 3) Vi går igenom de svåra orden på tavlan.
- 4) Sitt i grupper och prata om hörövningen. Jämför era anteckningar.
- 5) Vi skriver text om hörövningen tillsammans.

Lärarens instruktioner, beskrivning av arbetsgång och att hon genomgående under lektionerna tar upp var i arbetsgången de befinner sig, vad de just har gjort, vad som förväntas av eleverna härnäst och vad lektionens slutdestination är, kategoriseras inom den metakognitiva kunskapens *kunskap om uppgift*.

Under lektionerna ger också läraren både tips på och uppmaningar till hur eleverna kan arbeta både under tiden de lyssnar men även under kringliggande hörförståelseaktiviteter. Detta faller enligt analyskategoriseringen (se 3.2.2 och 2.3.3) under *strategikunskap*. Läraren uppmanar exempelvis eleverna att anteckna nyckelord och ord som de inte förstår under tiden de lyssnar. Detta görs konsekvent under varje observerat lektionstillfälle, och kommer både som instruktionspunkter på tavlan och i muntlig form från läraren. Andra tips är av någorlunda blandad karaktär och kommer upp då och då under lektionerna. Lektion 2 har som ”slutuppgift” att eleverna i grupp ska skriva en text som är så lik som möjligt den texten de har lyssnat på. Inför den första gången de ska lyssna ger läraren tips på hur de kan anteckna:

Transkription exempel 8.

L: så nu när jag läser första gången, ni hinner ju inte skriva meningar, ingen, jag hinner inte, eller hur, det går inte. Så gör såhär, jag brukar göra såhär, det är ett väldigt bra sätt tycker jag, där är pappret och där är rubriken. Första gången, skriv ord i mitten av pappret under varandra. För sen andra gången när jag läser, då kan man lägga till 'aah det var lite såhär och lite såhär', förstår ni? Tredje gången kan man skriva ännu mer så att det blir som meningar. Jag tycker att det är ett ganska bra sätt att göra på.

Under tiden läraren förklarar ritar hon också på tavlan vad som ska likna ett papper med rubrik, och ord som står i mitten av pappret under varandra. Sedan lägger hon till ord vid sidan av orden i mitten då hon förklarar hur de ska göra andra gången de lyssnar. Under ett annat lektionstillfälle, under lektion 5, får eleverna lyssna på en berättelse om Eva Dickson som är relativt lång, sex minuter. Lektionen innan har de jobbat med en ordlista i cirka en timme på ord som tas upp i hörförståelsetexten. Ordlistan innehåller 54 ord och står i ordning så som de kommer i texten. Inför första gången de lyssnar säger läraren att eleverna kan ta användning av ordlistan under tiden de lyssnar för att de ska ha lättare att följa med i berättelsen. Inför första gången de lyssnar säger hon även att de ska börja med att bara försöka lyssna och förstå helheten och under andra gången kan de anteckna svåra ord, och att till tredje gången kommer de att få frågor till texten.

Något som kan tolkas som att läraren uppmärksammar eleverna på sin egen förståelse, behov och svårigheter är att hon löpande under lektionerna frågar eleverna om vad de själva tycker att de behöver

och hur svårt de tycker att det är. Läraren anpassar ofta aktiviteterna något efter den respons hon får, det kan vara att eleverna vill lyssna en gång till, ha mer tid till något visst lektionsmoment eller dylikt. Vid de lärarledda helklassdiskussionerna om ord i texten de lyssnat på ställer läraren både frågor till gruppen och till enskilda elever om det är något de inte förstått. Detta gäller även för de tillfällen hon själv väljer vilka ord eller uttryck de ska reda ut, då hon antingen frågar hela klassen eller riktar sig till en viss elev.

I kategorin av kunskap om person finns sådant som lyssnarens egen insikt i affektiva faktorer som kan påverka dennes lyssnande (Vandergrift & Goh 2012, s. 70). Under lektionerna förekommer det inte att läraren explicit tar upp vad eleverna kan göra för att handskas med dessa affektiva faktorer. Läraren tar däremot hänsyn till dessa affektiva faktorer så som nervositet, stress för att inte förstå, i form av att hon försöker stötta och lugna eleverna då hon märker att det blir svårt. Under lektion 4 säger hon efter första gången de har lyssnat:

Transkription exempel 9

L: var inte oroliga jag vet, hörförståelsen är svår. vi lyssnar flera gånger om det behövs [---] det går snabbt, jag vet att det går väldigt snabbt, man hinner inte skriva allt, det gör inte jag heller

Det tillhör vanligheterna att läraren uttrycker sig på liknande sätt som detta vid tillfällen då eleverna uttrycker att den aktuella texten eller uppgiften är svår.

4.3.4 Sammanfattning

Andraspråkslyssnandets olika komponenter har här beskrivits i form av i vilken utsträckning och på vilket sätt de olika delarna framträder som fokuserade aspekter i undervisningen. Gällande bottom-up-processer och top-down processer syns båda processerna i undervisningen, och används om vartannat under lektionerna. Bottom-up-processerna syns främst i form av det ordkunskapsarbete som läraren gör, som kan tolkas behandla såväl ordsegmentering som ordigenkänning och nytt ordförråd. Top-down processerna syns främst i användningen av förkunskaper som kunskapsresurs för att kontextualisera eleverna in i den text som ska arbetas med. De mest framträdande kunskapsresurser som används i undervisningen är i linje med detta lingvistisk kunskap och förkunskap. Detta arbete tycks i stor utsträckning vara att utveckla relevant ord- och förkunskap under den aktuella lektionen för att handskas med den text som lyssnas på snarare än att ta hjälp av tidigare kunskapsresurser av dessa slag för att underlätta förståelsen. Av de olika metakognitiva delarna; kunskap om person, om uppgift och strategi, verkar läraren ha störst fokus på uppgifts- och strategikunskaper. Detta fokus syns i form av lärarens konsekventa och upprepade instruktioner, och i hennes guidning i strategier som eleverna kan använda för att ta sig an uppgifterna.

4.4 Lärarens stöttning i klassrummet

4.4.1 Planerad stöttning

Förkunskaper och *val av uppgift* är den första analyskategorin i den planerade stöttningen. Lärarens arbete med förkunskaper är förhållandevis konsekvent och kontextualiserande arbete innan lyssnandet börjar utgör ett moment i de flesta av de observerade lektionerna. Detta arbete har presenterats närmare ovan. Val av uppgift utifrån elevernas förkunskaper som potential för stöttning syns dock på andra sätt. Hammonds och Gibbons (2005, s. 13) menar att val av uppgifter som utgår från elevernas kunskapsnivå, språknivå och mål i kursplanen kan fungera stöttande.

Innehållet i de uppgifter läraren väljer för lektionerna tycks i hög grad ha att göra med undervisningens aktuella tema och ter sig variera i texttyp baserat på kursplanens mål. Texttyperna som används i klassrummet har kategoriserats av mig som nyhetssändning, berättande och återberättande faktaorienterad text och vardagligt berättande i dialogisk eller monologisk form. De texttyper som finns med i kursplanens mål för hörförståelse är berättelser, beskrivningar, samtal, diskussioner, information och nyhetssändningar (Skolverket, 2017). Val av uppgifter med utgångspunkt i elevernas språkliga nivå är delvis någorlunda givet på förhand, då eleverna från början är nivågrupperade samt följer en lärobok utarbetad för just den nivån. Läraren kommenterar dock till mig vid ett tillfälle att den grupp hon har nu är svagare i hörförståelse än tidigare grupper, och därför anpassar hon numera uppgifterna så att hon exempelvis delar upp en hörförståelseuppgift på två lektioner för att jobba med den mer grundligt i stället för att göra samma uppgift på en lektion som tidigare.

Ett sätt att beskriva stöttande sekventiering av uppgifter eller moment är en planering där lärandemålen för varje uppgift eller moment agerar som byggsten för nästa moment (Hammonds och Gibbons, 2005, s. 15). Här tas upp moment inom samma lektionstillfälle och hur de bygger på varandra eftersom läraren sällan planerar moment som sträcker sig över flera lektioner. Så som läraren lägger upp momenten under lektionerna bygger de i de allra flesta fall tydligt på det förra. Till exempel att bygga förkunskap i ämnet eller vokabulär som moment innan lyssnandet tolkas här som en stöttande aktivitet inför nästa. Även som nästa moment under lyssnandet att lyssna en gång utan pauser då eleverna får anteckna nyckelord är en form av stöttning inför nästa sekvens – att lyssna, pausa efter meningarna och prata om orden. Läraren säger även själv i intervjun att just detta arbetssätt med pauser är något som hon ser som stöttande:

Exempel 5, lärarintervju.

Maria: att repetera tycker jag är en typ av stöttning, att man pauser och har frågor så att man ser till så att alla förstår. För jag har märkt det att ibland har man en grupp där man inte behöver pausa och ibland behöver man det, så att man frågar eleverna vad tycker ni nu, hur var det? Aa det var väldigt svårt. A men dåså då lyssnar vi igen, då lyssnar vi en mening i taget så pauser vi tillsammans. Vad sa dom nu? Hur var det? När var det?

Sedan får eleverna också ofta använda de nyckelord och andra uttryck de pratat om för att antingen svara på frågor eller själva rekonstruera texten. Nedan visas en sekvens i tre steg som löper över en lektion. Under denna lektion börjar de med att lyssna en gång rakt igenom på en man som berättar om sitt värsta semesterminne. Sedan lyssnar de en gång och pauser efter varje mening och diskuterar orden. Efter uttryck från eleverna att det är svårt lyssnar de ytterligare en gång med pauser efter varje mening och till sist en gång rakt igenom. Eleverna får sedan skriva en text i grupper som ska återberätta vad de har lyssnat på, och till sist skriver de en återberättande text gemensamt på projektorn.

Efter första gången de lyssnat rakt igenom är det endast ett uttryck som en elev tar upp då läraren frågar om de har några ord de inte förstod, ”skämtar”. I pausen efter första meningen ”mitt värsta semesterminne var fjorton dar i en liten stad i Mellansverige”, andra gången de lyssnar lyder klassrumssamtalet:

Transkription exempel 10.

- 1 L: han säger, hur många dar?
(FLERA ELEVER GER FÖRSLAG I MUN PÅ VARANDRA. FJORTON OCH FEMTON HÖRS SOM SVAR)
- 2 L: fjorton dar, dar, da:r . vad är dar?
- 3 Nour: dagar

- 4 L: dagar, Bravo, Nour! ni vet, en dag, flera dagar (SKRIVER "dag – dagar" PÅ TAVLAN). ni vet vi säger – när man pratar – man förkortar när man pratar, okej? så då säger dom da:r (ELEVER MUMLAR OCH UPPREPAR ORDET "DAR")

Efter den första meningen frågar läraren efter hur många dagar talaren i ljudfilen uttrycker. Flera elever svarar samtidigt där några elever har rätt, andra svarar fel. Läraren ger rätt svar – fjorton dar, och de pratar sedan kort om skillnaden mellan det talade "dar" och skrivna "dagar". Andra gången de lyssnar med pauser lyder samtalet efter första meningen:

Transkription exempel 11.

- 1 L: ja. så vad säger han?
(FLERA ELEVER MUMLAR SVAR)
- 2 L: han var?
(FLERA ELEVER TALAR I MUN PÅ VARANDRA. "semesterminne", "värsta semesterminne OCH "semester" HÖRS)
- 3 L: hur många dagar?
(ETT ANTAL ELEVER I KÖR SVARAR "fjorton dar")
- 4 Okänd1: i en stad
- 5 Okänd2: [i mellan
- 6 Okänd3: [Mellansverige
- 7 Okänd4: [Sverige
- 8 L: just det, det var en liten stad i Mellansverige, så han säger inte var. nånstans i mitten.
- 9 Okänd3: [var?
- 10 L: vi vet inte var
- [---]
- 11 L: en. liten. stad. i . Mellansverige (SKRIVER "en liten stad i Mellansverige" PÅ TAVLAN)
(FLERA ELEVER MUMLAR "Mellansverige" I MUN PÅ VARANDRA)

Nästa gång de lyssnar på texten med pauser efter varje mening frågar läraren efter mer information från den första meningen; "så vad säger han?", och flera elever svarar med enstaka ord från början av talarens mening, som inte kom upp gången innan. När läraren sedan frågar om antalet dagar säger flera elever i kör "fjorton dar". Då är det inte någon elev som säger fel antal, och eleverna säger inte endast antalet utan även "dar", som de hade pratat om tidigare. I slutet av lektionen ska de skriva en gemensam text. läraren börjar:

Transkription exempel 12.

- 1 L: Frida, vill du börja?
- 2 Frida: hans värsta semesterminne var fjorton dagar i en liten stad i Mellansverige

Sista gången läraren frågar efter den första lyssnade meningen är efter att eleverna själva har fått sitta i grupper och fått i uppgift att skriva en återberättande text om den text de lyssnat på. En elev säger då hela den första meningen så som den var uttryckt i originaltexten, med skillnaden att hon har ändrat meningen till tredje person.

Stöttande *deltagarstrukturer* beskrivs som val av deltagarstrukturer som baserar sig på lärandemålen eller syftet för uppgiften (Hammond och Gibbons, 2005, s. 16). Maria varierar strukturerna under lektionerna så att de arbetar både i helklass, i grupper, i par och individuellt. Dock är det svårt att säga om valen av dem baserar sig på syftet för uppgiften. Stöttning i form av användning av olika *semiotiska system* och olika *kommunikationsresurser* syns i klassrummet på olika sätt. Läraren använder mycket ofta gester och fysiska rörelser då hon förklarar ord, hon använder tavlan för att skriva ord och uttryck

de talar om utöver att endast säga dem och hon använder även ibland fysiska föremål i klassrummet (då det finns något passande föremål tillgängligt) som hjälp för att förklara ord och uttryck. Läraren använder inte själv internet, bild eller film som semiotiska resurser. Hon ber däremot eleverna vid några tillfällen att kolla upp information i deras mobiltelefoner i de inledande kontextualiserande momenten. Hon använder också projektor för att skriva gemensam text vid de två tillfällen det förekommer, och projektorn kan ses som användande av ett sådant.

Gällande *medierande texter* och *artefakter* är det svårt att se om det förekommer särskilt mycket. Eftersom läraren flyttar klassrum finns det inte några texter eller andra artefakter bestående i det klassrum de är i. Arbetssättet läraren har kring lyssnandet skulle kunna ses som en medierande artefakt, då den är återkommande, rutinmässig och alla elever vet hur det går till, liksom Hammond och Gibbons talar om experiment i ett klassrum som en medierande artefakt (2005, s. 18).

Metakognition har diskuterats ovan som del av aspekter av *andraspråkslyssnande* och tas därför inte närmare upp här.

4.4.2 Interaktiv stöttning

De tre former av interaktiv stöttning beskrivet i 3.2.3 används i detta avsnitt för analys: (1) länka till förkunskaper, peka framåt, sammanfatta; (2) Appropriera och omformulera och (3) Stöttande IRF-sekvenser

Läraren hänvisar och länkar inte till elevernas erfarenheter i en hög utsträckning, men det förekommer vid ett par tillfällen att hon tar in sådan kunskap som hon tänker sig att eleverna har sedan tidigare för att kontextualisera eleverna in i ett tema. Ett exempel på detta är under lektion 7 då de pratar om ”en svensk klassiker” och de olika deltävlingarna. Läraren frågar då eleverna om de själva håller på med de olika träningsformerna som de olika deltävlingarna innebär (löpning, simning, skidåkning och cykling) och det uppstår en korta diskussionssekvenser med munter stämning i klassrummet om elevernas erfarenheter av de olika träningsformerna. Det förekommer också vid några tillfällen att läraren, eller en elev, hänvisar tillbaka till kunskaper eller ord som har kommit upp under tidigare lektioner, som får en repeterande funktion i klassrumssamtalen. Transkriptionsexempel 1 ovan, i avsnitt 4.3.2 visar detta, då en elev kommenterar på ordet *plånbok* att det har kommit upp under en tidigare lektion.

Under lektion 5 är texten de lyssnar på en nyhetssändning om brottslighet, vid detta tillfälle har de arbetat med temat Brott och straff i nästan två veckor. Bland annat orden *åklagare*, *domstol*, *domare* och *rättegång* kommer upp för diskussion och läraren uttrycker att det är ord som de har pratat om tidigare:

Transkription exempel 13.

- 1 L: och så fanns det å:klagare, det har vi också pratat om, å::klagare (SKRIVER PÅ TAVLAN) – vem är en åkl- vad är en åklagare för något? vi har pratat om det här. vad är en åklagare för nåt? kommer ni ihåg?
- 2 Marina: en person som skyddar lagen
- 3 L: jättefint. (FORTSÄTTER PRATA OM ORDET ”ÅKLAGARE”)

Stöttning i form av sammanfattningar görs även regelbundet av läraren, då hon ofta både under och i slutet av lektionerna sammanfattar vad de just har gjort och vad det är som kommer närmast.

Appropriering och *omformulering* sker även det ofta under lektionerna i diskussionerna om ord och uttryck. När läraren frågar efter ord som eleverna hört får hon vanligtvis respons av en eller flera elever som tar upp något de hört. I de allra flesta fall upprepar eller omformulerar läraren ordet och sätter det i

ett sammanhang. Det tillhör också vanligheterna att orden som tas upp diskuteras vidare av både lärare och elever om olika användningsområden och hur de sägs i den specifika text de lyssnat på.

Den sista kategorin om IRF-sekvenser som verktyg för att få eleverna att utveckla sina svar eller föra ett vidare samtal om tankar och koncept tycks användas i stor utsträckning av läraren. Ett utdrag från en lektion då klassen diskuterar ord efter att de har lyssnat två gånger på en person som berättar om när hon åkte vasaloppet kan visa då läraren initierar en fråga och stöttar eleven i att omformulera och vidareutveckla sitt svar. Läraren frågar i denna sekvens om någon har ytterligare ord de inte förstår. En elev säger ”valla” och efter lite prat om skidåkning i allmänhet börjar de reda ut betydelsen av *valla*. Ordet används i hörförståelsen i meningen:

”Vår skidcoach lärde oss att valla vilket tog mycket tid. Det var faktiskt jättespännande, valla är ett vax som du sätter under skidorna. Du måste veta hur du ska valla vid olika temperaturer och snötyper. Är snön blöt eller torr? Ny eller gammal? Det är svårast att valla när det är nysnö”.

Transkription exempel 14.

- 1 L: vad sa hon om valla? ingen som hörde? hon sa nåt om, hur gör man när man vallar, enligt hörförståelsen. Alex, vad tror du?
- 2 Alex: jag vet inte
- 3 L: Chris?
(CHRIS SKAKAR PÅ HUVUDET)
- 4 L: hon pratar om att valla, det är ett vax
- 5 Chris: jaha!
- 6 Dylan: mhmm vax
- 7 L: och vad är vax för nåt då? Chris?
- 8 Chris: du måste . sk . ski . skidor så du måste vaxa det
- 9 L: a:: varför?
- 10 Chris: så det kan bli olika typer av snö - gammal eller ny - och snö ... bara titta på TV! SKRATTAR
- 11 L: a:::
- 12 Chris: så jag vet inte
- 13 Dylan: snabbt. det går snabbt.
- 14 Chris: snabbare!
- 15 L: glida bättre, eller hur?
- 16 Chris: ja
- 17 L: så det är ett vax, ni vet alla vad vax är? Aa, alla vet vad vax är? Vax är kräm, cream.
- 18 Dylan: wax
- 19 L: ja och då, precis som ni sa - har man det där vaxet under så det är för att skidan ska kunna glida bättre, för att åka snabbare. Förstår ni?

När läraren till en början inte får något gehör från eleverna om *valla* ger hon i rad 4 en ledtråd – att det handlar om vax. Denna ledtråd tycks ge eleven Chris redskap att förstå begreppet och komma med ett svar. Även i rad 9 kan man se att läraren inte nöjer sig med det svar hon får av Chris, och frågar efter vidare utveckling. I slutändan får läraren kanske inte någon elev själv att producera en längre förklaring, men det ser ut som att med gemensam ansträngning skapar förståelse för vad *valla* är för något (även om läraren i den här interaktionen gör den slutgiltiga beskrivningen).

Det finns även IRF-sekvenser i mer klassisk bemärkelse där man kan tala om utebliven stöttning. Läraren kan då ställa en fråga till klassen om vad något ord betyder, en elev svarar och svaret utvärderas

om det är rätt eller fel. Eller så ställer en elev en fråga och läraren ger en förklaring och sen går klassen vidare. Ett exempel på detta syns i sekvensen nedan lektion 6 då de har lyssnat en gång på en text om Eva Dickson och andra gången lyssnar och pausar. Efter en av meningarna då de säger när hon träffade sin man:

Transkription exempel 15.

- 1 L: vad säger de, när träffade hon sin man?
(ETT ANTAL ELEVER SVARAR ÖVERLAPPANDE OLIKA SVAR, BLAND ANNAT "tjuugo" OCH "tjugofem")
- 2 L: 1925 träffade hon sin man (SKRIVER PÅ TAVLAN) Olof
(FLERA ELEVER REPETERAR "Olof" I MUN PÅ VARANDRA)

I exemplet ovan initierar läraren en fråga, får svar från ett antal elever av vilka några tycks svara rätt och några tycks svara fel. Läraren ger sedan rätt svar, skriver det på tavlan och går vidare. Läraren verkar på det stora hela i klassrumsdiskussionerna göra ständiga avvägningar kring om tid och behov finns för att diskutera vidare kring ett begrepp eller om hon nöjer sig med en kort förklaring för att sedan gå vidare. Ofta får en interaktion om ett begrepp förhållandevis mycket tid i anspråk, men ibland ser interaktionen ut som en IRF-interaktion som inte kan beskrivas som stöttande, initierad av antingen läraren eller en elev.

4.4.3 Sammanfattning

I detta kapitel har planerad och interaktiv stöttning diskuterats, i hur stöttning framträder i lärarens undervisning och i någon mån i vilken utsträckning den framträder. I den planerade stöttningen syns lektionsupplägget, i form av moment som hela tiden bygger på kunskap från det tidigare momentet, som ett återkommande stöttande arbetssätt. Detta kan talas om som en stöttande sekventiering av uppgifter. Läraren använder även olika kommunikationsresurser i hög utsträckning, då hon använder kroppsspråk och gester, föremål i klassrummet och taveltext som olika medel för att föra fram samma budskap. Som interaktiv stöttning syns alla de tre analyskategorierna på olika sätt. Läraren refererar till elevernas erfarenheter utanför skolan vid några tillfällen och till kunskaper från tidigare lektioner ytterligare några tillfällen. Detta ses dock inte som karaktäriserande för hennes undervisning, utan något hon gör ibland. Sammanfattningar av lektionerna gör dock läraren ofta både under och i slutet av lektionerna. Omformuleringar och appropriering gör läraren regelbundet, och IRF-sekvenser förekommer både som stöttande sekvenser då läraren hjälper eleverna vidare i sina formuleringar, men också som klassiska IRF-sekvenser som kan talas om som utebliven stöttning.

5 Diskussion

5.1 Metodologiska reflektioner

Att välja en fallstudie för att undersöka det valda fenomenet passar sig i min mening för denna studie. Däremot behöver det finnas en medvetenhet om hur valet av forskningsmetod påverkar vilka resultat som kommer fram. Andra forskningsmetoder hade kunnat väljas för att undersöka fenomenet hörförståelseundervisning, men hade antagligen inte kunnat svara på samma frågeställningar.

En enkätstudie eller en intervjustudie med flertalet informanter hade exempelvis kunnat undersöka lärares eller elevers uppfattningar om hörförståelseundervisning, vad som görs, vad som är bra eller mindre bra. En experimentell studie som undersöker olika undervisningsmetoder inom hörförståelse eller dylikt hade varit intressant, men hade fått ett helt annat fokus. Denscombe skriver att experimentell forskning inte passar sig för deskriptiv eller utforskningsforskning och att fältexperiment ofta görs genom en manipulering av en viss faktor för att kunna utvärdera faktorn (2016, s. 108ff). I denna studie hade fokus då sannolikt landat i att testa och utvärdera olika undervisningsmetoder i hörförståelse, vilket säkerligen hade varit intressant, men är för just denna studie inte av intresse.

Att välja de analysmetoder jag har valt har också sina problem. Andra analysmetoder eller analyskategorier hade kunnat visa andra resultat. Att välja kategorier i både andraspråkslyssnande och stöttning som är förutbestämda kan påverka resultaten i att det finns fenomen som inte syns genom de valda kategorierna. En annan modell för andraspråkslyssnande, som exempelvis inkluderar intertextualitet och interkulturalitet (t.ex Flowerdew & Miller 2010) hade sannolikt visat något andra resultat. Med tanke på avsaknaden av forskning på det område som denna studie behandlar, hade en möjlighet varit att använda grundad teori som just passar sig för småskalig, utforskningsforskning (Denscombe, 2016, s. 160). Då hade inte några förutbestämda kategorier eller teori använts utan istället hade materialet sannolikt analyserats för att komma fram till vilka begrepp som framträder (jfr Denscombe, 2016, s. 166). Detta hade kunnat ge både en bredare och en djupare förståelse för lärarens arbete med hörförståelseundervisningen. I denna studie behövde dock ett val och en avgränsning göras och då bedömdes de analysmetoder som har använts här vara tillräckliga för att beskriva det fall som uppsatsen handlar om.

Valet av metod för datainsamling är observationer och en intervju. Att ha med intervjun med läraren valdes för att få fler perspektiv på undervisningen än endast mitt eget. Dock är det jag själv som har gjort transkriptionerna och tolkningen av lärarens uttalanden utifrån kategorier som jag själv har valt. Detta kan medföra en subjektivitet i resultaten, men det finns ändå en förhoppning i att användningen av förutbestämda kategorier kan underlätta för mig att vara objektiv i tolkningen av intervjun. En elevintervju med tre elever från klassen gjordes även men har inte använts som material för studien. En analys har gjorts, men det som kommit fram från den är att elevernas uttalanden har varit svåra att tolka så att de bidrar till övriga resultat. Det kan ha haft att göra med vilka frågor som ställdes och hur de ställdes, men också språkbarriärer som fanns i samtalet. Att ha med ett elevperspektiv kan självklart bidra till resultaten och ett annat utförande av elevintervjun hade kunnat ge en djupare bild av undervisningen. Analys av det undervisningsmaterial som använts i undervisningen har inte gjorts i denna studie. Att ta med undervisningsmaterialet hade dock även det kunnat ge en djupare och mer detaljerad bild av undervisningen.

Valet att inkludera kursplanen i analysen grundade sig i att den undervisning som observerats befinner sig i en särskild kontext med särskilda förutsättningar. Hörförståelseundervisning bör oundvikligen se olika ut beroende på vilken ram den befinner sig inom och kursplanen för sfi får i detta fall agera som hjälp för att förstå i vilken kontext just den här undervisningen är situerad. Att välja just och endast kursplanen som material skulle kunna anses begränsande. Exempelvis läromedel och andra styrdokument hade kunnat ingå i analysen för att bidra till en djupare förståelse för sfi som verksamhet. Detta motiveras däremot med de ramar som ändå finns för denna uppsats; materialet behövde kunna analyseras med ett konkret tillvägagångssätt inom rimlig tid.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Lärarens undervisning i relation till begreppet andraspråkslyssnande

Den andra forskningsfrågan: ”i vad mån och på vilket sätt syns olika aspekter av en kognitiv förklaringsmodell av *andraspråkslyssnande* i lärarens undervisning?” har ämnats svara på i resultatkapitlet 4.3.

Lärarens undervisning utifrån begreppen bottom-up och top-down kan beskrivas som integrerad, där båda typerna av processer får utrymme och fokus. Fokus på bottom-up-processer syns genom att läraren hanterar förståelse på detaljerad nivå, främst gällande lingvistisk kunskap, där lärarens arbete med svåra ord och nyckelord kan tolkas vara en blandning av ordsegmentering, ordigenkänning och nytt vokabulär. Det finns även ett visst fokus på morfologisk kunskap då läraren ibland skriver flera former av ett ord på tavlan om det är uppe för diskussion. Fokus på top-down processer syns genom användningen av kontextualiserande aktiviteter, vilket ofta förekommer i början av lektionerna. Dessa kontextualiserande aktiviteter ser olika ut och handlar bland annat om att introducera deltagarna i det specifika temat för den kommande texten, reda ut textens rubrik och arbete med vokabulär som kommer i texten. De kunskapsresurser läraren främst arbetar med att utveckla hos eleverna är således lingvistisk kunskap och relevant förkunskap relaterad till den aktuella texten. De kunskapsresurser som inte syns i en hög grad är pragmatisk kunskap och diskursiv kunskap. Om en ser till beskrivningen av andraspråkslyssnande som både presenteras i teori (kap 2.3) och som används som analysverktyg ser läraren ut att skapa ett eget konstrukt av andraspråkslyssnande med en integrerad syn på top-down och bottom-up-processer och som inkluderar förkunskaper, lingvistisk kunskap och metakognitiv kunskap, men däremot inte i lika hög grad diskursiv kunskap och pragmatisk kunskap.

5.2.2 Lärarens undervisning i relation till begreppet stöttning

Den tredje forskningsfrågan ”på vilket sätt används *stöttning* som verktyg under hörförståelselektionerna?” har ämnats svara på i resultatkapitel 4.4.

Det som framträder är att läraren använder flera olika sätt att stötta eleverna, både genom planerad och interaktiv stöttning. Det som främst syns i den planerade stöttningen är lektionsupplägget, med moment som bygger på varandra och olika kommunikationsresurser för att få fram ett budskap. I den interaktiva stöttningen använder läraren ofta IRF-sekvenser på ett stöttande sätt. Till exempel spinner hon vidare på elevernas svar eller ber dem utveckla (jfr 3.2.3). Det förekommer även IRF-sekvenser som inte kan anses som stöttande, då läraren stänger ner interaktionen efter hon har gett sin feedback på elevens svar. Läraren stöttar även i att hon omformulerar elevernas utsagor och sammanfattar lektionerna löpande. Dessa olika stöttande sätt att undervisa kanske inte är specifika just för hennes undervisning i

hörförståelse, utan lär vara något hon gör i all sin undervisning. Det som alltså har visats med analysen hörförståelseundervisningen genom de olika kategorierna av stöttning är att det tycks vara mer generella praktiker som förekommer och inte direkt relaterat till hörförståelse. Att exempelvis använda IRF-sekvenser på ett stöttande sätt är ju inte något som enbart kan göras med fördel vid aktiviteter kring *lyssna* utan något som kan användas som verktyg i undervisning mer generellt. Inom sociokulturell teori och stöttning diskuteras inte just hörförståelse eller lyssnande specifikt i någon vidare bemärkelse, och därför kan det tänkas att de analysverktyg för stöttning som använts här inte ger några direkta svar på hur denna stöttning kan kopplas till just hörförståelse. Det som analysen av lärarens stöttning kan visa är att de olika delarna i lyssnande blir faktiska potentiella lärandemoment och inte bara fokusområden i lärarens undervisning kring lyssnande. Enligt sociokulturell teori sker lärande i interaktion (Hammonds & Gibbons, 2005, s. 9) och det är just denna stöttande interaktion i klassrummet som kan bidra med lärandepotential i elevernas utvecklande av sin hörförståelse. Analysen av andraspråkslyssnandets olika delar kan svara på vad läraren gör och vad hon har sitt fokus någonstans, men det är svårare att med dessa verktyg säga *hur* hon gör sin undervisning eller vilket lärande som sker. Gibbons & Hammond (2005, s. 11) menar även att det är kombinationen av planerad och interaktiv stöttning som möjliggör skapandet av en lärandemiljö med stora utmaningar men som kan klaras av med lärarens stöd, vilket kan tänkas vara just det som syns i detta klassrum.

5.2.3. Lärarens undervisning i relation till kursplanen

Den fjärde forskningsfrågan ”Hur kan innehållet i lärarens hörförståelseundervisning förklaras med bakgrund av kursplanen för sfi?” har inte tagits upp i resultatkapiteln utan intentionen har varit att resultaten kan bädda för att kunna ta upp denna fråga i diskussionen. Här plockas även min första forskningsfråga upp: ”Vilka undervisningsparadigm (Ball, 1990) och vilka aspekter av andraspråkslyssnande så som de uttrycks i en kognitiv modell (Vandergrift & Goh, 2012) framträder i kursplanen för sfi?”.

Läraren undervisar enligt kursplanen uttryckligen. Vad säger då kursplanen om hörförståelseundervisning? Kursplanen säger inte mycket explicit om vad i hörförståelse som ska undervisas eller hur det ska undervisas. Vissa tämligen vaga formuleringar kan dock tolkas som olika aspekter av lyssna. Det framkom i analysen att kursplanen i hög grad är färdighetsorienterad med antydningar av erfarenhetspedagogiskt paradigm och personlig växt. Detta stämmer i mångt och mycket överens med vad Carlson (2003, 2013) och Rosén (2013) tar upp om syn på sfi som utbildning. Sfi är en utbildningsform som i mångt och mycket syftar till att lära deltagarna svenska så att de kommer ut i arbete.

I kursplanens övergripande mål står det att deltagarna ska utveckla en kommunikativ språkförmåga för att kunna kommunicera utifrån sina behov (2017, s. 8), och kunskapskraven för hörförståelse handlar om att kunna lyssna på ett antal olika texttyper och kunna återge relevant innehåll samt att kunna agera utifrån instruktioner (2017, s.14). Detta tolkas som att dessa mål är de kunskaper som Skolverket menar krävs för att eleverna ska bli fungerande lyssnare. Läraren undervisar tydligt enligt kursplanen men hon gör också saker utöver det som kursplanen säger. Hon får med hjälp av olika stöttande medel och byggandet av lingvistiska kunskaper på ordnivå och förkunskaper eleverna att förstå olika texter och kunna återge deras innehåll, just enligt kursplanen. Det eleverna också kan tänkas kunna efter hennes undervisning är att plocka ut nyckelord, vilket kan tolkas som potentiellt utvecklande av kunskaper att värdera viktig och mindre viktig information, just som hon själv säger. Hon ger även eleverna strategier för sitt fortsatta lyssnande.

En tolkning här är att läraren i och med sin undervisning skapar ett konstrukt av andraspråkslyssnande med utgångspunkt i kursplanen. Detta kan sättas i relation till Rosén och Bagga-Gupta (2015) som visar hur olika diskurser och normer om språk kan framträda i olika klassrum och sätter dessa i relation till rådande språknormer och språkpolitics i samhället. Man kan tänka sig att kursplanen här agerar som en form av språkpolicy för sfi och läraren gör sin egen tolkning av denna och skapar en undervisning i andraspråkslyssnande baserat på kursplan, sina egna lärarerfarenheter och den elevgrupp hon har. En viktig iakttagelse är här hur stor roll som formuleringar i kursplanen spelar. Kursplanen är det styrdokument som lärare ska förhålla sig till och konsekvenser av kursplanens formuleringar syns därför tydligt när man tittar på en undervisning som förhåller sig tydligt till den.

En annan tolkning av undervisningen, utifrån modellen för andraspråkslyssnande är att läraren undervisar med fokus på vissa aspekter (förkunskap, lingvistisk kunskap) mer än andra (diskursiv kunskap, pragmatisk kunskap) och därför ”missar” delar av andraspråkslyssnande. Sett i relation till kursplanen och den elevgrupp som deltar i undervisningen blir bilden dock aningen mer komplex. Kursplanen säger att eleven ska visa sin ”förståelse för berättelser, beskrivningar, samtal, diskussioner, information och nyhetssändningar som rör bekanta ämnen genom att göra sammanfattningar av huvudinnehållet”, samt att ”Eleven visar sin förståelse för detaljerade och tydliga muntliga instruktioner genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån dem” (Skolverket, 2017, s. 14). Lärarens egen utsaga om vad hörförståelse är går starkt i linje med vad kursplanen säger. Läraren säger även att målet med hörförståelse är att kunna ta ut viktig information och kunna värdera vad som är viktigt och vad som är mindre viktigt. Om detta är lärarens intention är det just vad hon gör i sin undervisning. Det sätt hon undervisar på får eleverna att visa att de har förstått texten genom att återberätta den eller svara på frågor om den. Att följa instruktioner är visserligen ingenting läraren undervisar i explicit, men elevernas förmåga att agera utifrån instruktioner kan tänkas vara något hon snarare bedömer löpande.

Så dels kan avsaknaden av fokus på pragmatisk och diskursiv kunskap ha sin förklaring i vad som faktiskt står i kursplanen om det – inte så mycket alls, dels kan undervisningen sättas i relation till den elevgrupp hon undervisar. Deltagarna i undervisningen är vuxna och har alla lång utbildningsbakgrund. Detta gör att det kan tänkas att deltagarna har diskursiv och pragmatisk kunskap i sina modersmål, och att det som blir relevant för utbildningen här är de språk- och kulturspecifika uttrycken.

5.2.4. Avslutande diskussion

Texter som åhörs i klassrummet får en ställning som informationsgivande med ett innehåll som inte tolkas eller ifrågasätts, och lyssnaren i detta fall kan ses som en passiv mottagare av den informationen. Innehållet i texterna kopplas heller inte till någon vidare funktionell användning utanför klassrummet. Speciellt intressant är tanken att de lyssnar på dialoger i klassrummet, som säkerligen är en mycket vanlig typ av text i sfi-material för hörförståelse, och även de dialogerna får agera som informationsgivare till lyssnaren som en passiv mottagare. Deltagarna interagerar inte med dessa dialoger och får därmed en sorts roll som ”överhörare” och smyglyssnare. Men det finns även andra faktorer som spelar in i detta resonemang. Den utbildning som sfi ger är en grundläggande utbildning i svenska språket, och det finns ett antal kurser som kommer efter sfi. Deltagarna i detta klassrum är också vuxna personer som går studieväg 3, vilket innebär att de har en lång studiebakgrund sedan tidigare. Denna faktor bäddar även för en djupare diskussion om hur klassrumspraktikerna påverkas av att det är just den elevgruppen och inte en elevgrupp i studieväg 1, med kort utbildningsbakgrund. Det kan endast bli spekulationer då jag inte möjligen kan veta hur lärarens undervisning hade sett sig med en annan nivå på deltagargruppen, däremot är det inte orimligt att tänka att andra fokusområden hade framträtt i resultaten. Man kan tänka sig att eleverna i det observerade klassrummet besitter kunskap om ”hur man går i skolan”, och att de

har en god litteracitet och vana vid kontextoberoende språk. Det kan därför tänkas att det trots allt inte är så märkligt om huvudfokus i detta klassrum ligger på att deltagarna ska få en grundläggande språkkunskap som deltagarna själva förväntas ha en förmåga att använda och tolka på sitt eget sätt.

Undervisningen behöver här även ses mot bakgrunden av kursplanen och även av sfi som verksamhet, då det annars skulle kunna framstå som brister i undervisningen att vissa aspekter av lyssnande framträder mindre än andra. Det blir oundvikligen ett annat utfall av undervisning som sker inom en ram där eleverna är litterata vuxna och målen är tydligt färdighetsorienterade, än en undervisning som hade skett på exempelvis grundskolenivå eller om kursplanen hade varit orienterad mot, säg, ett bildningsparadigm. Läraren undervisar så att eleverna ska klara kursmålen, vilket för läraren då tycks bli att fokusera på att eleverna ska bygga vokabulär och få strategier för sitt fortsatta lyssnande, och detta görs med hjälp av förkunskapsarbete och mycket stöttning av olika slag. Att arbeta med diskursiv och pragmatisk kunskap tolkas här som att det är något som går utanför lärarens uppdrag i relation till kursplanens mål.

Slutligen kan sägas att läraren gör flera saker i klassrummet för att möjliggöra deltagarnas utvecklande av sin hörförståelseförmåga. Sett i relation till en kognitiv förklaringsmodell av begreppet *andraspråkslyssnande* är det vissa saker hon har sitt fokus på mer än andra, men sett i relation till kursplanen blir tolkningen att hon undervisar enligt den men också mer än det kursplanen säger. En snäv kursplan som är otydlig i vad som egentligen ska göras gör klassrummet till en arena där läraren får göra en egen tolkning och ett eget konstrukt av *andraspråkslyssnande* och vad som behövs för att bli en god lyssnare på ett andraspråk. Den beskrivning som har gjorts av denna lärares klassrumspraktiker kan bidra till en förståelse för vad en erfaren lärares konstrukt av andraspråkslyssnande blir under de förutsättningar för undervisningen som finns.

5.2.5. Vidare forskning

Något som har framträtt som tydligt under arbetet med denna studie är att det finns få studier på samma område; där hörförståelseundervisning i praktik studeras på sfi. Detta betyder i min mening att denna studie kan ses som ett mindre bidrag till ett område som skulle kunna utvecklas och bli större. Att överhuvudtaget studera klassrumspraktiker på sfi i olika hänseenden är ett område som skulle kunna utvecklas för att bidra med större förståelse för de faktiska klassrumspraktikerna som finns, men också som komplement till den forskning som redan finns där sfi har studerats som verksamhet utifrån sociala och politiska ramar. Vad gäller hörförståelseundervisning är detta något som ser ut att ha beforskats i begränsad utsträckning i en svensk kontext, varför mer didaktisk forskning på detta område skulle kunna bidra till en större förståelse för hörförståelseundervisning med de kulturspecifika och sociala förutsättningar som finns i Sverige.

6. Referenser

- Abrahamsson, N. (2012). Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in Second Language Acquisition* 34(2), special issue (High-level L2 Acquisition, Learning and Use), 187-214.
- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning* 59(2), 249-306.
- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Lund : Univ., 2002. Malmö.
- Ball, S., Kenny, A & Gardiner, D. (1990). Literacy, Politics and the teaching of English. I Goodson, I.F. & Medway, P. (red.). *Bringing English to order: the history and politics of a school subject*. London: Falmer.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: research and practice*. (Bloomsbury Classics in Linguistics edition.) London: Bloomsbury Academic.
- Ching-Shyang, A., Read, J. (2006). The effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375-397
- Carlson, M. (2003). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?: [syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen]*. ([Ny, något förkortad utg.]). Lund: Studentlitteratur.
- Carlson, M. (2013). Sfi och sfi-läromedel i tid och rum – föreställningar, politik och tidsanda. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (3., rev. och uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom [Elektronisk resurs]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2010). Listening in a Second Language. I Wiley InterScience (Online service). *Listening and human communication in the 21st century [Elektronisk resurs]* /. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glenn, Ethel C., (1989). A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening. *Journal of the International Listening Association*, vol. 3, 21-31.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005) Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect : an Australian journal of TESOL*, 20(1), 6-30
- Hellberg, S. (2012). First language paradigms in conflict: Hidden dialogue in Swedish curricula 1962–2011, *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), s. 381-402
- Hellberg, S. (2008). Konflikter I grundskolans kursplaner för svenska. *Språk och stil*, vol 18, 5-35

- Jung, E. H., (2003). The Role of Discourse Signaling Cues in Second Language Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(4), 562-577
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. (2., [rev. och omarb.] uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Mackey, A. & Gass, S.M. (2005). *Second Language Research [Elektronisk resurs] : methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthews, J. (2018) Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System*, vol. 72, 23-36
- Mercer (1992). 'Scaffolding': Learning in the classroom. I Norman, K. (red.) *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*. London: Hodder Arnold H&S, s. 186–195.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap?: språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. Diss. (sammanfattning) Örebro : Örebro universitet, 2013. Örebro.
- Rosén, J., Bagga-Gupta, S. (2015) Prata svenska, vi är i Sverige! [Talk Swedish, we are in Sweden!]: A study of *practiced language policy* in adult language learning, *Linguistics and Education*, vol 31, s. 59-73
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken [Elektronisk resurs] : om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Skolverket (2017). Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare: Kursplan och kommentarer. ISBN 978-91-87115-64-6
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Ullman, Michael T. (2013) Declarative/procedural model (DP). I: P. Robinson (red.), *Routledge Encyclopedia of SLA*. London: Routledge, s. 160–164.
- Vandergrift, L., Baker, S. (2015). Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language learning*, 65(2), 358-389
- Vandergrift, L. (2011) Second Language Listening: Presage, Process, Product and Pedagogy. I Hinkel, Eli. (red.). *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume 2 [Elektronisk resurs]*. New York: Routledge
- Vandergrift, L., Goh, C.C. & Goh, C.C.M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening [Elektronisk resurs]*. Taylor and Francis.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P

Wang, Y., Treffers-Daller, J. (2017) Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System* 65, s. 139-150

Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. (5. ed.) London: SAGE.

7. Bilagor

Bilaga 1: Transkriptionsnyckel

<u>V</u> ansinnigt	–	emfatiskt tryck
Va:nsinnigt	–	förlängning av föregående ljud
Va:::nsinnigt	–	ytterligare förlängning
Va-	–	avbrutet ord
[]	–	Samtidigt inledda yttranden
(BULLER)	–	metakommentar
SKRATT	–	alla skrattar
SKRATTAR	–	talaren skrattar
(vansinne)	–	osäker transkription
(x)	–	omöjligt att höra, ett ord
(xx), (xxx)	–	omöjligt att höra, två eller fler ord

Anpassad version från Norrby (2014, s. 110f.).

Bilaga 2: skriftlig information till elever vid samtycke till observation

Information om studie om hörförståelseundervisning

Denna studie genomförs av mig, Nanna Hübinette, och är en magisteruppsats på Institutionen för Språkdidaktik på Stockholms Universitet.

Studien handlar om hörförståelseundervisning i ett SFI-klassrum. Jag ska analysera vilka typer av aktiviteter och vilket material som finns i klassrummet, som handlar om hörförståelse.

Jag kommer mest att titta på lärarens arbete, men jag kommer kanske att skriva om vissa saker eleverna gör eller säger, om det är relevant.

Du är helt anonym, ditt namn eller andra personuppgifter kommer inte att användas i studien.

Du har rätt att få läsa den färdiga uppsatsen. I sådana fall kan du kontakta mig på mail: nahu3562@student.su.se

Du godkänner att du deltar i studien genom att skriva din signatur på medgivandeblanketten. Du kan avbryta ditt deltagande när du vill, och om du vill avbryta behöver du inte berätta varför. Om du inte vill delta, signerar du inte, och då kommer ingenting som du gör på lektionerna att antecknas eller att skrivas om i uppsatsen.

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**